

Paula Isaias Campos Antoniassi

O JORNAL ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE ALUNOS
PRODUTORES DE TEXTOS: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA DE
LETRAMENTO MIDIÁTICO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE
FLORIANÓPOLIS - SC

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Mestre em Linguística
Orientador: Prof. Dr. Adair Bonini

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Antoniassi, Paula Isaias Campos

O jornal escolar e a formação de alunos produtores de textos: : análise de uma prática de letramento midiático em uma escola municipal de Florianópolis - SC / Paula Isaias Campos Antoniassi ; orientador, Adair Bonini - Florianópolis, SC, 2014.

141 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Jornal escolar. 3. Produção textual. 4. Gênero e prática social. 5. Letramento midiático. I. Bonini, Adair. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Paula Isaías Campos Antoniassi

**O JORNAL ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE ALUNOS
PRODUTORES DE TEXTOS: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA DE
LETRAMENTO MIDIÁTICO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL
DE FLORIANÓPOLIS - SC**

Este (a) Dissertação/Tese foi julgado(a) adequado(a) para
obtenção do Título de Mestra, e aceita em sua forma final pelo Programa

Local, 18 de junho de 2014.

Prof. Heronides Moura, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Adair Bonini, Dr. - Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Maria Marta Furlaneto, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof. Maria Inez Probst Lucena, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Rosângela Hammes Rodrigues, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

À minha mãe que já se foi e ao meu
filho que ainda vem.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus por ter me guiado ao longo dos anos, ter me fortalecido nesta fase tão difícil e ter colocado, em meu caminho, grandes pessoas, sem as quais eu jamais conseguiria.

Agradeço aos meus pais por terem dedicado suas vidas à educação minha e dos meus irmãos. Agradeço-os por terem acreditado em mim e lutado por minha vida, minha felicidade e meu futuro. Minha mãe, Cleide de Oliveira Campos e Silva, que não está mais entre nós, tem meu eterno agradecimento. Além de meu exemplo como educadora, foi a mulher que me ensinou a lutar por justiça, direitos iguais e me ensinou a amar o outro. Meu pai, Davi Isaías da Silva, agradeço-o por ter sido o melhor e mais amável pai. A ele devo o meu amor pelos livros, pela luta, pela justiça, pela ética e pela hombridade. Agradeço-o, também, por ter sido meu pai e minha mãe, ao mesmo tempo, e da melhor forma possível.

Agradeço ao meu amado esposo e companheiro Eliandro Antoniassi por ser quem ele é: homem de fibra e de amor, paciente e companheiro. Sem ele e seu incentivo, jamais teria conseguido chegar ao final deste projeto. Agradeço-o por todas as vezes que perguntou sobre o trabalho, todas as vezes que me ouviu chorar, todas as vezes que me incentivou a continuar. Em muitos momentos, ele acreditou mais em mim que eu mesma. Agradeço-o por ter segurado minha mão nos piores momentos destes últimos anos e por ter comemorado comigo nos melhores. Agradeço-o por ser o pai que eu sempre sonhei para o meu filho.

Agradeço aos meus irmãos Raul e Lucas Isaías Campos por serem as pessoas com quem eu sempre posso contar. Agradeço-os por terem me ajudado a superar a dor da ausência de nossa mãe, por terem me feito rir nos momentos mais impróprios, por serem quem são: tão diferentes e tão preciosos.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Adair Bonini, por ter sido tão precioso ao longo destes anos e da minha formação. Agradeço por cada e-mail, ligação, orientação, debate e contraponto. Agradeço-o por sua pluralidade e singularidade, por ser tão sábio e por dividir comigo sua sabedoria. Obrigada por ter me mostrado, na prática, que educar é um ato de amor.

Agradeço a todas as pessoas que conheci e com quem trabalhei na escola pesquisada, especialmente o diretor, a professora coordenadora do projeto, os oficineiros e os participantes do jornal, por me receberem

tão bem e por, tão prontamente, me auxiliarem durante este trabalho. A luta de vocês, pela educação, é grandiosa.

Agradeço aos grandes amigos que fiz na pós-graduação, principalmente, Vanessa Lima, Vanessa Arlésia, Bruna Crescêncio, Ana Paula Flores e Marta Monteiro. Nossos almoços, cafés, viagens, debates, desabafos foram fundamentais nesse período. Sem vocês, com toda certeza, o processo teria menos cor e sabor. Todo o meu carinho e gratidão a cada uma.

Agradeço aos membros da banca de qualificação, Prof. Dra. Andrei Gesser e Prof. Dra. Rosângela Hammes Rodrigues, por tamanha contribuição ao meu projeto. Agradeço-as pela leitura e pelas considerações realizadas, pois foram fundamentais na construção desta dissertação.

Agradeço aos membros da banca de defesa Profa. Dra. Maria Marta Furlaneto, Profa. Dra. Maria Inez Probst Lucena e Profa. Dra. Rosângela Hammes Rodrigues, por dedicarem seu tempo na leitura desta dissertação e por contribuírem em minha formação ao longo dos anos.

Agradeço à CAPES pela bolsa concedida a mim, pois este auxílio financeiro foi fundamental durante este percurso.

Todas estas pessoas, e muitas outras, foram fundamentais em minha vida acadêmica. Por isso, agradeço-lhes, sempre.

“A educação é um ato de amor”. (Freire, 1987)

RESUMO

A presente dissertação apresenta o resultado de uma pesquisa do tipo etnográfica realizada em uma escola de educação básica da cidade de Florianópolis – SC, no ano de 2012. Buscando responder como o sujeito-produtor de textos constrói saberes específicos em uma situação de produção de jornal escolar, procuramos investigar a formação do aluno produtor de textos como parte das práticas de letramento midiático decorrentes de um projeto de jornal escolar, tendo por objetivos específicos refletir sobre como este projeto se constituiu e que tipo de prática ele fez; levantar a configuração do jornal e o delineamento de como o letramento midiático se desenvolveu neste projeto escolar; interpretar a metodologia de trabalho com o texto adotado pelo professor; e a busca por uma explicação sobre o processo de formação do produtor de textos e, portanto, da aprendizagem dos alunos nesse quesito no interior do projeto de jornal escolar. Para isso, analisamos um projeto de construção de jornal escolar, observando o processo metodológico de escrita, tendo por referencial teórico Geraldi (2011 [1997]; 2003 [1997]); Antunes (2003); Freire e Shor (2011 [1970]), Freire (2011 [1992]); Bonini (2002). A fim de trabalharmos com gêneros discursivos e prática social, a ancoragem teórica se deu por meio dos trabalhos propostos por Bakhtin (2011 [1979] e Fairclough (2001 [1992], 2003). Ao lidarmos com o letramento midiático, buscamos em Street (1984) a discussão acerca dos modelos de letramento e, para tratarmos das mídias, ancoramo-nos em Thompson (2012 [1995]). A discussão sobre letramento midiático se deu por meio da teoria proposta por Buckingham (2010 [2003]) e Freire e Guimarães (2011 [1984]). Nesta dissertação foi possível analisar três edições do jornal, utilizando, para geração de dados, diário de campo, entrevistas com os participantes e os textos escritos por eles, em suas várias versões. Toda a análise nos permitiu concluir que o trabalho com o jornal nesta unidade de ensino empoderou o alunado, favorecendo a autoria e o protagonismo destes. O trabalho com a criticidade, em termos da mídia e do jornalismo, é um campo que o jornal ainda pode explorar para dar maior densidade a essa autoria e a esse protagonismo.

Palavras-chave: Jornal escolar. Produção textual. Gênero e prática social. Letramento midiático.

ABSTRACT

The present dissertation shows the results of the ethnographic study conducted in a school of basic education in the city of Florianópolis - SC, in the year 2012. Seeking to answer how the producer of texts builds knowledge in a production situation of school newspaper, we investigated the formation of the student producer of text as part of media literacy practices resulting from an project school newspaper, by having specific aims the reflection about how this project consisted and what kind of practice it amounted; the lifting of the paper and the configuration of how media literacy is developed in this school project; the interpretation of the methodology of working with the text adopted by the teacher; and the search for an explanation of the process of forming text producers and therefore student learning in this aspect inside the project school newspaper. For this, we analyze a construction of the project school newspaper, noting the methodological process of writing, with the theoretical background Geraldi (2011 [1997], 2003 [1997]); Antunes (2003); Freire and Shor (2011 [1970]), Freire (2011 [1992]); Bonini (2002). In order to work with speech genres and social practice, the theoretical anchorage was through the work proposed by Bakhtin (2011 [1979] and Fairclough (2001 [1992], 2003). In dealing with media literacy, seek in Street (1984) the discussion of models of literacy and, to address the media, we use Thompson (2012 [1995]). The discussion about media literacy occurred through the theory proposed by Buckingham (2010 [2003]) and Freire and Guimarães (2011 [1984]). we could analyze for this dissertation, three editions of the newspaper, using for data generation, field diary, interviews with participants and texts written by them, in its various versions. All the analysis allowed us to conclude that working with the newspaper in this educational unit empowers the students, favoring the authoring and the protagonism. Working with criticality in terms of media and journalism is a field that the newspaper can also explore to greater density to this author and this protagonism.

Keywords: School Journal. Textual production. Genre and social practice. Media literacy.

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Alunos e Responsáveis	117
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores e Coordenadores	119
Apêndice C – Questionário Semi-Estruturado – Alunos	121
Apêndice D – Questionário Semi-Estruturado – Oficineiro/Bolsista Oficineiro:	123
Apêndice E – Questionário Semi-Estruturado – Professora/Coordenadora do projeto	125
Apêndice F – Questionário Semi-Estruturado - Diretor:	127

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Folha de rosto e parecer do projeto enviado ao Comitê de ética.....	129
Anexo 3 – Texto Automutilação	135
Anexo 4 – Capa Jornal 1 ^a edição	137
Anexo 5 – Capa Jornal 2 ^a edição	139
Anexo 6 - Capa Jornal 3 ^a edição.....	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Elaboração de roteiro de entrevista. As letras correspondem às iniciais dos nomes dos entrevistados.	77
Quadro 2 - Versão 1 do texto sobre a quadrilha realizada durante a festa junina.	77
Quadro 3 - Correção do texto sobre a quadrilha realizada na festa junina.	78
Quadro 4 - Versão 2 do texto sobre a quadrilha realizada durante a festa junina.	78
Quadro 5 - Texto da 1a edição do jornal.	79
Quadro 6 - Textos da 2a edição do jornal.	80
Quadro 7 - Textos da 3a edição do jornal.	81
Quadro 8 - Levantamento de pauta da 2a. edição.	84
Quadro 9 - Levantamento de pauta da 3a. edição.	85
Quadro 10 - Entrevista: roteiro de perguntas e respostas para elaboração de matéria.	86
Quadro 11 - Versão 1 do texto sobre a reforma na praça do Itacorubi.	87
Quadro 12 - Versão final do texto sobre a reforma na praça do Itacorubi.	88
Quadro 13 - Versão 1 do texto sobre contação de história.	93
Quadro 14 - Versão final do texto sobre contação de história.	93
Quadro 15 - Versão 1 do texto sobre o uso excessivo de maquiagem. .	94
Quadro 16 - Versão final do texto sobre o uso excessivo de maquiagem.	95
Quadro 17 - Versão 1 do texto sobre as comidas da festa junina.	96
Quadro 18 - Correção do texto sobre as comidas da festa junina.	97
Quadro 19 - Versão 2 do texto sobre as comidas da festa junina.	97
Quadro 20 - Correção 2 do texto sobre as comidas da festa junina.	98
Quadro 21 - Versão final do texto da festa junina.	99
Quadro 22 - Construindo uma notícia.	100
Quadro 23 - 1a versão do texto sobre Halloween.	101
Quadro 24 - Versão final do texto sobre Halloween.	101
Quadro 25 - Versão final da notícia sobre o Procon.	103
Quadro 26 - Versão 1 do texto sobre a visita às praias.	104
Quadro 27 - Versão final do texto sobre a visita às praias.	105

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 PROJETO “JORNAL ESCOLAR” EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	25
1.2 PROBLEMA	28
1.3 QUESTÃO E OBJETIVOS.....	30
1.4 JUSTIFICATIVA	30
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	33
2.1 ESCRITA E ESCOLA	33
2.1.1 Produção textual na escola	33
2.1.2 Protagonismo e devolução da palavra ao sujeito.....	36
2.1.3 O papel do professor na busca por uma educação libertadora	39
2.2 GÊNERO E PRÁTICA SOCIAL.....	42
2.2.1 Prática social	43
2.2.2 Gêneros discursivos: Bakhtin e o Círculo	46
2.2.3 Gênero e prática social: uma aproximação teórica	49
2.3 LETRAMENTO MIDIÁTICO.....	50
2.3.1 Novos Estudos do Letramento: letramento autônomo e ideológico	51
2.3.2 Letramento midiático.....	55
3 METODOLOGIA	65
3.1 PESQUISA EM LINGÜÍSTICA APLICADA	65
3.2 TIPO DE PESQUISA.....	66
3.3 GERAÇÃO DE DADOS.....	68
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	70
4 ANÁLISE DOS DADOS: O PRODUTOR DE TEXTOS NO CONTEXTO DO JORNAL ESCOLAR	73
4.1 “VAMOS FALAR SOBRE A PAUTA DESSA EDIÇÃO”: GÊNERO E PRÁTICA SOCIAL	75
4.2 “AH, EU PASSEI A VER MAIS O JORNAL DA TV”: LETRAMENTO MIDIÁTICO.....	83
4.3 “VAI TER QUE ESCREVER TUDO DE NOVO?”: METODOLOGIA DE TRABALHO COM O TEXTO	91
4.4 “AGORA É MAIS FÁCIL COMEÇAR A ESCREVER UM TEXTO”: A FORMAÇÃO DO ALUNO PRODUTOR DE TEXTOS.....	102
5 CONSIDERAÇÕES	107
REFERÊNCIAS	111

APÊNDICES.....	117
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Alunos e Responsáveis	117
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores e Coordenadores	119
Apêndice C – Questionário Semi-Estruturado – Alunos	121
Apêndice D – Questionário Semi-Estruturado – Oficineiro/Bolsista Oficineiro:	123
Apêndice E – Questionário Semi-Estruturado – Professora/Coordenadora do projeto.....	125
Apêndice F – Questionário Semi-Estruturado - Diretor:	127
ANEXOS.....	129
Anexo 1 – Folha de rosto e parecer do projeto enviado ao Comitê de ética	129
Anexo 3 – Texto Automutilação	135
Anexo 4 – Capa Jornal 1 ^a edição	137
Anexo 5 – Capa Jornal 2 ^a edição	139
Anexo 6 - Capa Jornal 3 ^a edição	141

1 INTRODUÇÃO

A escola, como conhecemos hoje, passou por diversas mudanças ao longo dos anos, conforme nos conta Soares (2002). Uma dessas mudanças significativas, por exemplo, é a que aconteceu em termos do público escolar. Anteriormente, os filhos da elite eram os únicos a frequentarem a escola, mas houve uma modificação nesta audiência. Hoje, com a democratização do ensino, jovens das classes menos favorecidas economicamente estão nos bancos das escolas. Essa modificação tem grande relevância, pois os filhos da elite chegavam à escola com um capital cultural (BOURDIEU, 1997)¹ que atendia às expectativas do professorado, e a escola, para estes, não era a única agência de letramento (KLEIMAN, 1995); mas, para muitos dos jovens de estratos sociais menos favorecidos – e que agora podem frequentar uma instituição de ensino –, a escola é “o único lugar de acesso às práticas da cultura escrita” (BALTAR, 2010, p. 180). Este fator, por si só, deveria comandar uma mudança profunda nas práticas escolares, mas uma transformação mais significativa não aconteceu ainda para a maioria das escolas. Continuamos, como professores, ‘pregando’ uma linguagem padrão, culta e ideal, valorizando os letramentos dominantes em detrimento dos vernaculares e propondo o ensino da língua – que é o objeto estrutural da linguagem – por meio de aulas relacionadas à gramática normativa ou produções textuais descontextualizadas e sem sentido para o alunado. É preciso salientar que o trabalho com a linguagem, na escola, também deve ser pautado por estas questões estruturais, o ensino de gramática e norma padrão se faz necessário, no entanto, o que enfatizamos, neste trabalho, é que as aulas de Língua Portuguesa não devem, de forma alguma, fixar-se apenas nestes termos. É preciso que a realidade do aluno esteja presente, que a gramática normativa seja trabalhada por meio de gêneros textuais que circulem, efetivamente, na sociedade.

A busca por uma escola que dialogue com a realidade dos educandos e que ressignifique identidades, trabalhando com a linguagem², a criticidade, o engajamento e o protagonismo do sujeito, é

¹ Para Bourdieu (1997), as classes mais favorecidas economicamente detêm um capital cultural que interessa à escola e repassa-o a seus filhos, como uma herança, da mesma forma que o capital econômico. Ao privilegiar este capital, a escola mantém as diferenças sociais e perpetua a sociedade da forma que está posta, não permitindo que haja transformação.

² Neste trabalho, a linguagem é vista como prática social e, por meio dela, identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença são constituídos (FAIRCLOUGH, 2001). Assim, compreendemos que as pessoas interagem por meio da linguagem e é por intermédio desta que práticas e identidades sociais são mantidas ou transformadas (FIGUEIREDO, 2009).

fundamental para a educação que concebemos: progressista, autônoma e formadora de cidadãos engajados. Mas, para isso, é necessário trabalhar com práticas educacionais que empoderem o alunado, ajudando-os a repensar e dizer o mundo e que possibilite ecoar a voz dos menos favorecidos economicamente.

Uma possibilidade de grande valia para este trabalho é a construção de mídias escolares; mídias criadas pelos alunos e que possibilitam o debate acerca da comunidade escolar, da sociedade em que estamos, da imprensa e do poder. Para esta dissertação de mestrado, dessa forma, analisaremos o trabalho com o jornal escolar, pois consideramos que, por meio deste, é possível discutir questões relativas à linguagem (focalizando-se aqui particularmente a produção textual) e, também, refletir acerca das mídias e do letramento midiático. Para Bonini (2011), o jornal escolar é um instrumento de grande importância social por tratar-se de uma tecnologia de implementação relativamente simples que possibilita, aos alunos, professores e comunidade, protagonismo e autoria. Para esta dissertação, analisaremos o projeto com jornal realizado em uma escola de educação básica, nesta Capital – esta pesquisa e o projeto da escola serão explicados no próximo item – e a metodologia usada nesta dissertação será um estudo de caso do tipo etnográfico, conforme iremos delinear melhor na seção destinada à metodologia.

Para que seja possível analisar os jornais construídos pela escola e atender aos objetivos propostos nesta dissertação, faremos, inicialmente, uma discussão teórica acerca do trabalho de produção textual realizado nas escolas, evidenciando o caráter interativo da linguagem, a necessidade de existir ‘o outro’ no momento da escrita e a importância da produção textual na formação de sujeitos políticos e engajados na sociedade. Faremos também uma discussão teórica acerca de prática social (FAIRCLOUGH, 2001 [1992]; 2003) e do conceito de gênero discursivo cunhado por Bakhtin (2011 [1979]), evidenciando que a mudança da sociedade pode ser possível a partir do trabalho com o discurso e com o desvelamento das ideologias dominantes. Finalmente, empreenderemos um debate a respeito de letramento midiático, tratando, inicialmente, dos modelos de letramento propostos por Street (1984) e da multiplicidade de letramentos. Para lidar com o letramento midiático, traremos a mídia (imprensa) e sua configuração histórica para o centro do debate, de modo que se possa evidenciar a real necessidade de se trabalhar as mídias na escola de forma mais questionadora, para que tenhamos alunos criadores e críticos de mídia.

1.1 PROJETO “JORNAL ESCOLAR” EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

A linguagem perpassa todos os setores da nossa sociedade e, por meio dela, a comunicação se torna possível, favorecendo a interação entre os seres e possibilitando a (re) construção de conhecimento. Cabe ao linguista, portanto, analisar a linguagem, sem deixar de ser um cientista social. Para Rajagopalan (2008), este cientista deve prestar serviços à comunidade, contribuindo “para a melhoria das condições de vida dos setores menos privilegiados da sociedade à qual pertence” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 123).

Desta forma, é possível perceber que os estudos linguísticos têm grande importância para a sociedade, uma vez que possibilitam a compreensão de vários problemas sociais, permitindo, por vezes, ressignificá-los. É neste sentido que entendemos a Linguística Aplicada (LA), pois ela está muito além de uma aplicação de teorias linguísticas para o contexto de sala de aula, p. ex., que é extremamente complexo e aborda aspectos sociais e psicológicos de aprendizagem (MOITA LOPES, 2006, p. 18). Assim, não seria possível “escolher” uma teoria e levá-la para o contexto escolar, a fim de analisá-lo, pois se corre o risco de reduzir a escola, seus participantes e sua complexidade a um só escopo teórico. Buscando elucidar os desafios escolares e a individualidade de cada participante, “passou-se a argumentar na direção de um arcabouço teórico interdisciplinar” (MOITA LOPES, 2006, p. 19), evidenciando o fato de que a LA trata seus problemas de pesquisa de forma interdisciplinar, alargando seu arcabouço teórico, o que possibilita analisar problemas linguísticos que possuem relevância social, problematizando-os e criando inteligibilidades sobre eles (MOITA LOPES, 2006). Ao analisar o trabalho de pesquisa da LA, Rojo (2006) segue a mesma concepção proposta por Moita Lopes (2006), afirmando que a LA trata “de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico” (ROJO, 2006, p. 258)” e, por isso, ela deve ser transdisciplinar, pois relaciona-se “com a educação, a psicologia, a etnografia da comunicação, a sociologia, etc.” (ROJO, 2006, p. 256).

Em se tratando de contexto escolar, a LA, também por seu caráter transdisciplinar, tem muito a oferecer. Os pesquisadores desta linha teórica não devem ir às escolas a fim de teorizar e apontar os erros das instituições e seus participantes, mas sim, problematizar a escola e suas

práticas, colocando uma lente de aumento nos problemas e também nos acertos, evidenciando trabalhos e projetos que empoderem o alunado, que os faça repensar a sociedade e tornarem-se cidadãos mais engajados. Para esta pesquisa, a lente será colocada por sobre a produção de um jornal escolar, pois acreditamos que esta prática, se realizada de forma crítica, possibilita o engajamento dos alunos, favorece o diálogo e o protagonismo social de educandos e educadores, além de preparar o alunado para (o consumo da) a mídia (MIRANDA, 2006) e favorecer o desenvolvimento e a aquisição da competência da língua (BALTAR, 2003, p. 93). Ademais, entendemos que o jornal escolar é um dos instrumentos mais apropriado para o desenvolvimento da metodologia de projetos didáticos proposta pelos PCNs (BRASIL, 1998), pois de acordo com Bonini (2011), este projeto apresenta importância social e tecnologia de simples implementação, favorecendo o trabalho com a linguagem e, por conseguinte, a autoria e protagonismo de alunos, professores e comunidade escolar. A autoria é entendida, neste trabalho, de acordo com Bakhtin e o conceito cunhado por ele de autor-criador, no qual o autor é quem cria o todo, dando forma ao conteúdo. A autoria de cada sujeito é determinada “a partir de uma certa posição axiológica”, em que se busca fazer um recorte e reorganização dos eventos a serem tratados (FARACO, 2012). Assim, é possível compreender que a autoria de cada sujeito está relacionada a sua história e ao seu entendimento de mundo. Por protagonismo, entendemos, segundo Freire (2011 [1996]), que o sujeito deve ser parte daquilo que está aprendendo, isto é, que ele seja um cidadão ativo, crítico e que busque conhecimento.

Partindo deste entendimento, buscamos realizar esta pesquisa em uma escola que trabalhasse com o projeto de jornal escolar pensando no protagonismo e no empoderamento dos alunos. Assim, chegamos à escola pesquisada, no bairro Itacorubi, nesta Capital. Esta pesquisa aconteceu ao longo do ano de 2012, no entanto, vale ressaltar que o trabalho com jornal existe nesta escola há muitos anos, cabendo a nós, neste período, analisar o que já estava sendo feito pelos participantes daquela instituição. Conforme será melhor explicado na Metodologia, esta dissertação é caracterizada como pesquisa do tipo etnográfico, portanto, não há intervenção do pesquisador no processo já existente, neste caso, o jornal escolar.

Inicialmente, o grupo orientado pelo prof. Dr. Adair Bonini, em seu projeto de pesquisa intitulado “Jornal Escolar: sua organização, seus gêneros, seu papel no ensino de língua portuguesa”, visitou escolas da rede municipal de Florianópolis a fim de verificar a forma com que o trabalho com jornal escolar vinha sendo desenvolvido. A partir deste

projeto maior foi possível definir qual escola seria trabalhada nesta pesquisa de mestrado, uma vez que esta é filiada ao projeto de pesquisa de Bonini. A escolha por esta unidade de ensino se deu após analisarmos as entrevistas feitas com os responsáveis de cada escola e verificarmos que, nesta instituição, há um grande envolvimento entre coordenadores e alunos participantes do jornal e, também, pelo fato de que o jornal existe há vários anos, o que propicia a criação de uma identidade, uma marca da escola.

Segundo o diretor da unidade escolar, o jornal existe na escola desde 1992, no entanto, era bem diferente do que existe hoje. Tratava-se de um boletim informativo que era “xerocado” na própria escola e entregue aos sujeitos daquela instituição. Nesse ano, o trabalho era realizado pela professora de Educação Física. Após alguns anos, já em 2000, a escola conseguiu realizar uma parceria com o Instituto Guga Kuerten, ganhando uma máquina copiadora, facilitando o trabalho dos participantes do projeto. Neste mesmo ano, realizou-se um concurso para definir o nome e o logotipo do jornal – Comunicação em Outras Palavras. A partir deste momento, os professores de Língua Portuguesa começaram a utilizar o jornal como estratégia de ensino.

Para fortalecer o jornal, segundo o diretor, passou-se a trabalhar com o intuito de fazer do projeto uma forma de divulgação e comunicação da escola com a comunidade, além de “um apoio para o currículo escolar, ferramenta curricular de leitura, exposição de trabalhos, pesquisa, escrita”. Para este fortalecimento, a coordenação do projeto trabalhou para que a impressão do jornal passasse a ser feita em uma gráfica especializada.

Há 4 anos, a escola está inserida no Programa Mais Educação³ do Governo Federal e o projeto com o jornal beneficiou-se deste programa para seu fortalecimento. Com a entrada no programa, foi possível realizar o pagamento de um bolsista – chamado de oficinairo – e a diagramação e impressão do jornal por equipes especializadas, uma vez que a verba destinada a este programa vai, diretamente, à conta da Associação de Pais e Professores – APP – da escola. Mesmo inserida neste programa e tendo de prestar contas à APP e à prefeitura municipal,

³ Segundo o site do MEC (<http://portal.mec.gov.br>), “o Programa Mais Educação [...] aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação aconômica”. Este programa aumenta a permanência dos alunos na escola realizando oficinas no contraturno; na unidade escolar, há oficinas de jornal, rádio escolar, futsal, letramento, dentre outras.

a escola tem autonomia para decidir a forma que esta verba será utilizada, dentro do programa.

Durante o ano de 2012, as oficinas do jornal aconteceram às quartas-feiras, no período vespertino, para alunos que frequentavam o turno matutino, na escola. O grupo, inicialmente, contava com 13 estudantes, sendo apenas 2 meninos⁴, que saíram ao longo do 1º semestre, restando, assim, um grupo exclusivamente feminino. No 1º semestre, as oficinas eram guiadas por um estudante de jornalismo. Com este oficineiro, a equipe produziu uma edição de jornal e trabalhou algumas questões mais teóricas, como etapas de produção de um jornal, partes do jornal e gêneros discursivos pertencentes a esta esfera. No 2º semestre, a equipe voltou a contar com o antigo oficineiro, este, por sua vez, estudante de psicologia. Como ele já havia estado com o projeto em semestres anteriores, ele realizou um trabalho de cunho mais prático, definindo pauta e produzindo textos desde as primeiras oficinas. No 2º semestre, foram publicadas 2 edições do jornal.

Durante todo este ano, após a finalização dos textos, uma equipe de diagramação era contatada e, com a aprovação do projeto apresentado por esta equipe, passava-se à impressão e entrega dos jornais. Os jornais eram encaminhados a todas as escolas da rede municipal e entregues a todos os alunos em sala de aula. Algumas vezes, o jornal foi encaminhado aos pais destes alunos durante o momento de entrega de resultados escolares.

Esta contextualização e descrição do projeto de jornal desta escola de educação básica serve para elucidar o cenário em que esta pesquisa de Mestrado aconteceu. Por se tratar de um projeto já existente, nosso papel era de observador-participante, a fim de verificar e analisar o trabalho realizado por alunos-oficineiro-professores. A forma com que esta pesquisa se deu será mais bem detalhada na seção destinada à Metodologia.

1.2 PROBLEMA

O trabalho com o jornal escolar abre inúmeras possibilidades quando se trata do ensino de linguagem. No entanto, é preciso tomar alguns cuidados e refletir sobre a forma como a produção textual vai ser

⁴ Segundo integrantes do Projeto Jornal Escolar, em conversas informais, a falta de meninos era prevalente, pois as oficinas do jornal aconteciam no mesmo horário que as oficinas de futsal, oficina esta preferida pelos alunos do sexo masculino. Já durante as entrevistas, os participantes não conseguiram chegar a uma resposta sobre esta ausência masculina.

encarada neste processo. Na escola, é preciso que haja uma sistemática formação de produtores de texto, mas o debate sobre o que vai ser produzido e a forma como acontecerá essa produção têm que ter seu espaço garantido. Neste momento de debate, é preciso que haja reflexão acerca da linguagem, mas também acerca da mídia, para que o jornal da escola seja um produto dos alunos, faça parte do processo de ensino e aprendizagem, sem perder sua função política e ideológica. Bonini (2011) afirma que

é necessário refletir acerca do papel representado por esta prática [de produção do jornal escolar] no ambiente escolar, haja vista que este projeto não pode ter um caráter de pura mídia dos alunos (uma vez que se perde de vista a especificidade da esfera jornalística, empobrecendo o conteúdo de linguagem a ser apreendido pelo aluno), mas também não pode se tornar um mero simulacro do jornal convencional (sob pena de se perder de vista a sua especificidade enunciativa escolar, o que lhe confere valor subjetivo do ponto de vista do aluno como sujeito autor) (p. 161-162).

Além dessa preocupação em não transformar o jornal da escola em um jornal convencional, os professores devem levar a discussão midiática a outro patamar, evidenciando o poder que os meios de comunicação exercem e a força antipopular que existe nos monopólios comunicativos. Freire e Guimarães (2010 [1984]) são taxativos em afirmar que

os educadores não podem, de maneira nenhuma, no mundo de hoje, silenciar ou simplesmente botar em parênteses esse problema [do monopólio dos meios de comunicação]. É preciso ver o que fazer durante o período em que os meios de comunicação estão preponderantemente nas mãos de um poder antipopular, por exemplo. De um poder que não opta pelo povo, pelas classes populares (FREIRE; GUIMARÃES, 2011 [1984], p. 33).

Esta discussão midiática faz parte do problema que delineamos para este projeto, pois entendemos ser importante investigar a questão da formação do aluno produtor de texto como parte das práticas de letramento midiático decorrentes de um projeto de jornal escolar. Assim, não basta apenas analisar o trabalho com a linguagem, é preciso

considerar a formação do sujeito autor, a forma como a mídia é encarada e a maneira como a criticidade dos alunos é trabalhada, uma vez que o jornal dá a palavra aos jovens e, também, possibilita a libertação desta palavra (SANTOS; PINTO, 1995).

1.3 QUESTÃO E OBJETIVOS

Considerando o exposto acima, essa pesquisa busca responder a seguinte questão: como o sujeito-produtor de textos constrói saberes específicos, sobre a linguagem, em uma situação de produção de um jornal escolar? Tendo por objetivo geral investigar a formação do aluno produtor de textos como parte das práticas de letramento midiático decorrentes de um projeto de jornal escolar, buscaremos responder como o trabalho educativo com o jornal escolar pode contribuir com esta formação. Para isso, teremos por objetivos específicos:

- Refletir sobre como o projeto de jornal escolar se constitui e que tipo de prática ele perfaz;
- Levantar a configuração do jornal e delinear como o letramento midiático se desenvolve no projeto de jornal escolar;
- Explicar e interpretar a metodologia de trabalho, com o texto, adotada pelo/a professor/a;
- Observar e discutir o processo de formação do produtor de textos e, portanto, a aprendizagem dos alunos nesse quesito no interior do projeto de jornal escolar.

1.4 JUSTIFICATIVA

A proposta de estudo aqui apresentada pode ser vista como relevante para a Linguística e, principalmente, para a Linguística Aplicada, por se tratar de uma pesquisa em que o trabalho com a linguagem é colocado sob a perspectiva dos gêneros discursivos, da prática social e do letramento midiático; aspectos que consideramos necessários para a consolidação de uma educação libertadora, que não seja um instrumento de dominação dos alunos (FREIRE, 2011 [1967]), mas que os faça repensar e empreender novas significações em suas vidas.

Além disso, com esta pesquisa, que lida com jornal escolar, será possível gerar dados que favoreçam a ampliação do debate sobre a importância da formação de alunos produtores de textos, evidenciando seu protagonismo e engajamento enquanto cidadãos, pois, conforme afirmam Santos e Pinto (1995),

o jornal escolar [...] pode ser um espaço importante de os alunos tomarem a palavra e darem a conhecer o que acham significativo ou que precisam; tornarem públicas as suas inquietações e os seus sonhos; trazerem ao debate os assuntos quentes; desenvolverem as distintas linguagens gráficas; expressarem as suas capacidades e os seus gostos; exercerem a crítica e a sugestão (p. 7).

Diante do exposto, entendemos que esta pesquisa se justifica, uma vez que, ao lidar com uma prática escolar, busca empreender interpretações acerca da educação e do trabalho do professor, de forma local. No entanto, a partir da construção deste conhecimento em particular, torna-se possível criar inteligibilidades sobre a escola e seus protagonistas, de maneira mais geral, mais ampla.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, buscaremos apresentar os pressupostos teóricos que julgamos ser relevantes para esta pesquisa, considerando três aspectos: um debate acerca da produção textual e escola; o conceito de gêneros proposto por Bakhtin (2011 [1979]) lido a partir da teoria de prática social cunhada por Fairclough (2001 [1992]; 2003) e, por fim, uma análise sobre o letramento midiático.

2.1 ESCRITA E ESCOLA

Com a publicação dos PCNs (BRASIL, 1998), o texto passou a ser tratado como ponto central nas discussões acerca do ensino de linguagem, evidenciando o caráter interacional desta e a necessidade de partir para uma escrita que faça sentido aos alunos, proporcionando a correlação entre os conteúdos tratados na escola com os acontecimentos de fora desta. Para trabalharmos nesta perspectiva, trataremos da produção textual na escola: falaremos do processo de escrita, da possibilidade de empoderamento e do protagonismo dos educandos ao produzirem seus textos, oportunizando ressignificações de ordem social. Para concluir, iremos empreender uma discussão que evidencie o papel do professor neste ambiente, como mediador do processo de ensino e aprendizagem.

2.1.1 Produção textual na escola

Partimos do entendimento de que a educação não serve ao propósito de armazenar conteúdos e conhecimentos na mente dos alunos; se faz necessário que estes *conteúdos* estejam correlacionados com os acontecimentos de fora da escola e que, a partir daí, conclusões sejam extraídas. Para Geraldi (2011 [1997]), “o texto é precisamente o lugar destas correlações” e neste sentido, existe a necessidade de que se trabalhe a produção textual na escola e que ela seja carregada de sentidos e realidade, uma vez que para a existência de tais correlações há a exigência de que as condições de produção sejam efetivas, não sendo possível existir a materialização do texto do aluno sem que recursos expressivos sejam mobilizados na construção de cada produção. É importante compreender o valor das condições de produção textual, pois o caráter artificial da escrita pode nos levar a uma prática que preza por adquirir conhecimento *sobre* a linguagem e não sobre o seu uso, socialmente. Na escola tradicional, o trabalho com a escrita

“ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz”, sendo uma “prática de escrita mecânica e periférica”, tornando-se uma atividade que não apresenta “valor interacional”, pois é destituída de função – escreve-se para o professor, para ser avaliado, não para interagir com outros membros da sociedade –, assim, esta escola conta com uma prática de escrita “improvisada, sem planejamento e sem revisão” (ANTUNES, 2003, p. 25-27). Estamos em uma fase de transição que ainda precisa avançar para sair do enfoque tradicional.

Neste sentido, buscamos conceber a escrita como uma atividade discursiva – por meio dela, dizemos alguma coisa a alguém, de uma determinada forma – e interativa – exatamente pelo fato de que partilhamos com o outro o que escrevemos, de que dizemos alguma coisa ‘a alguém’. Faz parte do processo de escrita esta necessidade de compartilhamento; é tarefa bastante árdua escrever algo sem pensar na interação, sem conhecer, ou ao menos prever, seu interlocutor. Além disso, precisamos compreender que, ao interagir com o outro, é necessário que saibamos o que dizer, sendo esta uma “condição prévia para o êxito da atividade de escrever” (ANTUNES, 2003, p. 45). Por estes motivos, concordamos com Geraldi (2003 [1997]) quando este elenca uma série de quesitos para que ocorra a produção de um texto. Para o autor, ao escrever é preciso que:

- a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2003 [1997], p. 137).

Dessa forma, entendemos que uma escrita artificial não leva o educando a ser protagonista de seu texto, pois, muitas vezes, não se tem o que dizer, não se tem uma razão para isso e menos ainda um interlocutor real. A escrita com a finalidade de avaliar o aluno não pode ser justificativa para este tipo de trabalho de produção textual. Para Antunes (2003), “o professor não pode, *sob nenhum pretexto*, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito” (p. 47 – *grifo nosso*); além disso, a autora afirma que os textos dos alunos são atos de linguagem e, por isso, devem “dirigir-se a um alguém concreto” (p. 63). Importa dizer, neste momento, que os textos dos alunos não devem ter, por leitor, apenas o professor, com a única finalidade de avaliação. É necessário que haja um trabalho sobre o que escrever e para

quem escrever e que este ‘quem’ se transforme em um leitor de fato, não ficando a atividade no plano da utopia ou do ‘faz de conta’.

Esta atividade é necessária, pois “não existe a escrita ‘para nada’, ‘para não dizer’, ‘para não ser ato de linguagem’” (ANTUNES, 2003, p. 48) sempre vamos escrever com alguma finalidade social, seja para informar seu interlocutor, para buscar respostas sobre algo, ou muitas outras possibilidades. Enfim, na sociedade, a escrita é sempre marcada por uma razão de ser. Prova disso é que “não existe, *em nenhum grupo social*, a escrita de palavras ou frases soltas, de frases inventadas, de textos sem propósito” (ANTUNES, 2003, p. 48 – *grifos nossos*), a não ser na escola. A escrita vai sempre estar a serviço da sociedade e, por esse motivo, devemos permitir que os nossos alunos escrevam textos que correspondam aos reais usos da escrita – é preciso que a escola possibilite ao aluno a chance de escrever textos que circulam na sociedade, que circulam nas esferas que fogem das práticas escolares. Para Antunes (2003), os textos devem pertencer a “gêneros⁵ que têm uma função social determinada conforme as práticas vigentes na sociedade”; além disso, cabe à escola propiciar uma escrita que tenha por fim vínculos comunicativos, lembrando sempre que concebemos a linguagem como forma de interação. Quem escreve “está em interação com outra pessoa” (ANTUNES, 2003, p. 46), ou seja, sempre iremos escrever para alguém e, quando esta opção é frustrada – como nas redações escolares tradicionalmente postas –, a tarefa torna-se difícil e ineficaz, “pois falta a referência do outro a quem todo o texto deve adequar-se”. Dessa forma, é possível entender que a produção textual é uma maneira de o sujeito dialogar com seus pares – algo que é intrínseco à natureza humana (FREIRE; SHOR, 2011 [1986]) –, mas para isso é preciso que haja o interlocutor e que se tenha o que dizer: “quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa” (FREIRE, 2011 [1970], p.142).

O processo de produzir um texto considerando a questão da interação é algo vital para o ensino da linguagem. No entanto, é preciso atentar-se ao desafio metodológico desta questão – realizar estratégias para dizer, como visto em Geraldi (2003), exige uma metodologia bem definida e que auxilie os educandos durante o desenvolvimento de um texto. Para Bonini (2002), as habilidades exigidas na construção de um texto devem ser desenvolvidas em três níveis: discursivo, textual e frasal. O nível discursivo, segundo este autor, é composto pela circunstância enunciativa, pelas metas discursivas, pela seleção do

⁵ Na próxima seção, ampliaremos a discussão acerca dos gêneros discursivos.

gênero apropriado e identificação dos aspectos formais deste, pela caracterização da audiência e pelo levantamento dos conteúdos a serem discutidos no texto. Já os níveis textual e frasal relacionam-se com critérios mais pontuais, como, no primeiro caso, a sequência e a progressão textuais e a coesão, e no segundo – nível frasal – com concordância, regência, aplicação de relatores, escolha lexical, entre outros fatores textuais. Antunes (2010) concorda com Bonini (2002) ao elencar diversos fatores que formam um texto – temática, situacionalidade, coesão, etc. – e, também, ao afirmar que existem condições e propriedades que devem ser avaliadas antes e durante a produção de um texto. Para se ter o que dizer, não bastam regras gramaticais ou amontoado de palavras, pois “O texto é um traçado que envolve material linguístico, faculdades e operações cognitivas, além de diferentes fatores de ordem pragmática ou contextual”(ANTUNES, 2010, p. 37). Para esta autora, assim como visto em Bonini (2002), a construção de um texto depende, também, da configuração de cada gênero, pois definindo o gênero discursivo é possível determinar “o que se tem a dizer, a quem dizer, com que finalidade, com que precauções, em função de quais resultados etc”(ANTUNES, 2010, p. 39).

2.1.2 Protagonismo e devolução da palavra ao sujeito

Até o momento, foi possível perceber o quanto é importante ter o que dizer e ter com quem dizer. Para Bakhtin (2010 [1929]), este dialogismo é característica fundamental da linguagem, assim como visto em Freire (2011 [1970]). Para este, o ‘método’ dialogal⁶ é necessário à escola e ao processo de ensino e aprendizagem que cerca o trabalho com a produção textual, pois é a partir dos questionamentos propiciados neste debate, neste diálogo, que a palavra será devolvida⁷ àqueles aos quais é negado este direito, àqueles que estão à margem e que acreditam,

⁶ Para Freire (2011 [1970]), este processo dialogal prevê uma relação de aprendizagem mútua e de diálogo entre professores e alunos, mas vai além desta relação, trata-se de uma abertura da sociedade, que passa a encarar seus problemas e que, ao discuti-los, cresce.

⁷ Geraldi (2006 [1995]) inicia a discussão acerca da devolução da palavra ao sujeito elencando que não podemos anular este sujeito, é preciso que o espaço seja aberto e que este “possa dizer a sua palavra, o seu mundo”. O autor continua afirmando que, ao devolver a palavra ao sujeito, “[...] talvez possamos um dia ler a história contida e não contada da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas” (p. 130-131).

enganosamente, que a “pronúncia do mundo” (FREIRE, 2011 [1970]) não é um direito das classes desfavorecidas. Cabe à escola, então, fazer com que o direito de dizer seja devolvido (ou entregue) àqueles que não se consideram autores, produtores, sujeitos do mundo. E cabe a estes (re)conquistar este direito e proibir “que este assalto desumanizante continue” (FREIRE, 2011 [1970], p. 109), tornando-se participantes ativos deste constante diálogo. É imperioso que a escola colabore, dessa forma, com o rompimento da ‘cultura do silêncio’, pois é a partir do debate sobre o mundo, do desenvolvimento da linguagem do sujeito, da análise de sua realidade que o homem vai se tornar mais crítico e vai lutar por uma educação mais democrática e popular (FREIRE, 2011 [1992]). Esta devolução do direito de dizer, na escola, e a busca por uma educação dialogal e democrática parte do trabalho com a produção textual, pois assim possibilitará que o capital cultural (BOURDIEU, 1997) de cada sujeito seja valorizado e faça parte do processo de ensino/aprendizagem. Para Geraldi,

ao se propor a produção de textos como a devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e na possibilidade de recuperar na ‘história contida e não contada’ elementos indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano. (GERALDI, 2011[1997], p. 20)

A devolução da palavra ao sujeito, conforme já dissemos, possibilita a formação de alunos-produtores de texto, superando, assim, a condição apenas de leitor destes educandos. Além desta superação, a prática de trabalhar com a linguagem por meio da produção textual favorece a participação social dos alunos (ANTUNES, 2003). Este favorecimento ocorre, uma vez que nossa sociedade é grafocêntrica e, nela, a escrita tem um papel de grande importância. Ao serem incluídos nessa sociedade, os alunos, com o recurso da escrita, podem ser parte e ter voz neste ambiente, sendo participantes ativos (GERALDI, 2011 [1997]) e críticos. A partir do exposto, fica mais claro que a escrita tem um uso social e que, por meio desta, é possível participar ativamente da sociedade. Sendo assim, o trabalho com a produção textual não deve vir como tarefa aleatória, como uma simples atividade mecânica de concatenar ideias. É preciso que haja um processo, associado a um projeto pedagógico, no qual a produção irá emergir (AZEVEDO; TARDELLI, 2011), possibilitando que o texto seja escrito com

propósitos interacionais e fazendo dos alunos autores e protagonistas de seus textos.

Trabalhar com a escrita nesta perspectiva é compreender que a atividade de produção textual possibilita aos nossos alunos dar opinião, construir conhecimento, agir socialmente com criticidade, entender o que está posto e o que está subentendido. Mas para isso, é preciso que o trabalho seja feito de forma consciente e que o sujeito-produtor de textos deve compreender que escrever não é apenas aplicar regras, mas uma tarefa que

exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações. (GERALDI, 2010, p. 115)

É importante ressaltar este ponto, pois a criticidade que almejamos ver nos alunos não é imposta ou construída instantaneamente. A tarefa de escrever um texto, revisá-lo e reescrevê-lo quantas vezes se fizerem necessárias é de grande importância para a construção deste sujeito e de seus textos. Entender que “não basta o cumprimento da etapa de escrever” (ANTUNES, 2003) e oportunizar o planejamento e revisão dos textos dos alunos faz com que estes busquem “*a melhor forma de dizer aquilo que se pretendia comunicar*” (ANTUNES, 2003), favorecendo, assim, a interação entre os pares e possibilitando a construção de autores cientes de suas funções sociais. O trabalho com a produção textual, realizado desta maneira, favorecerá a inclusão do aluno nas práticas sociais e possibilitará a formação de sujeitos autores e protagonistas de seus próprios textos. Para Antunes (2003), agir desta forma nas aulas de linguagem auxilia na construção do conhecimento e favorece a interação entre os sujeitos e, sendo assim, “[...] vai ter muita gente escrevendo bem melhor, com mais clareza e precisão, dizendo coisas com sentido e do jeito que a situação social pede que se diga. E aí teremos, de fato, autores” (p.66). Iremos favorecer, desta forma, a formação de alunos mais críticos e conscientes de seu papel na sociedade, possibilitando que haja intervenção social e formação de “pessoas para o pleno exercício de sua condição de cidadãos” (ANTUNES, 2003, p. 66). Trabalhar a escrita, desta forma, na escola, é de grande importância, pois este é um espaço, por excelência, de ensino e aprendizagem, no qual os participantes devem se

comprometer com um projeto maior, que vise a formação de sujeitos mais críticos e engajados na construção da sociedade.

2.1.3 O papel do professor na busca por uma educação libertadora

A escola não existe apenas para que conteúdos sejam lançados e aprendidos. Para Geraldi (2010), é preciso, também, que concebamos a escola como um espaço de aprendizagem, não fixando os objetos de ensino, mas nos preocupando com a história de vida dos alunos, valorizando e aprendendo com esta bagagem. Este autor afirma que, no espaço de aprendizagem,

o capital cultural e objetos desconhecidos penetram na escola e a aprendizagem não pode ser organizada como se ela ocorresse linearmente: há que considerar os acidentes, os acontecimentos, os acasos, os desenvolvimentos proximais e até mesmo o reconhecimento de que não há um ponto de chegada definitivo, mas sempre um patamar que permite outros avanços. Como os objetos não estão fixados, não há como seriá-los. Eles aparecerão segundo outra lógica (GERALDI, 2010, p. 77).

Este entendimento possibilita que a história do aluno esteja presente no processo de ensino e aprendizagem, além de considerar que somos todos seres inconclusos (FREIRE, 2011 [1970]) necessitando, sempre, avançar e construir conhecimento. Entender que a história – e a realidade – do aluno deve estar presente em todo processo de ensino/aprendizagem nos leva à concepção de uma educação dialogal, proposta por Freire (1986 [2011]). Nesta concepção, ao partir das experiências diárias dos alunos, podemos chegar a uma “compreensão rigorosa da sociedade”, partindo do senso comum, do concreto. Para o autor, apenas dessa forma é possível construir uma consciência crítica: “ouvindo os alunos falar sobre como compreendem seu mundo, caminhar junto com eles no sentido de uma compreensão crítica e científica dele” (p. 180). Para Freire, a concepção

problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos *em e com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. [...] Daí que seja a

educação um quefazer permanente (FREIRE, 1970 [2011], p. 101-102).

Assim, é possível inferir que “a concepção problematizadora reforça a mudança”. Neste sentido, professores e alunos constroem conhecimento a todo tempo. O educador não é dono do objeto de estudo, apesar de, no início, conhecer um pouco mais sobre ele. No entanto, ao dialogar com os alunos, o professor “re-aprende”,

“[...] refaz a sua ‘cognoscibilidade’ através da ‘cognoscibilidade’ dos educandos. Isto é, a capacidade do educador de conhecer o objeto [de estudo] refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica” (FREIRE, 2011 [1986], p. 169-170).

Ademais, para se fazer uma escola que seja ambiente de aprendizagem, é necessário que entendamos que o homem é um ser situado e datado historicamente, e este homem “não somente vive, mas existe, e sua existência é histórica. [...] a existência dos homens se dá no mundo que eles recriam e transformam incessantemente”, sendo o ‘aqui’ deste homem um espaço físico e histórico (FREIRE, 2011 [1970], p.124). Esta concepção de o sujeito como ser situado social e historicamente é necessária para que o trabalho com a produção textual, na escola, seja carregado de sentido, pois a partir desta historicidade dos seres é possível admitir que, por meio do texto, os sujeitos podem se inserir em um processo dialogal, posicionando-se e construindo história.

Tradicionalmente, algumas escolas lidam com a linguagem de forma puramente instrumental, trabalhando com cópias, ditados e redações; sempre com a finalidade de avaliar o educando; no entanto, é possível perceber que, ao tratar a linguagem como forma de interação, o professor busca trabalhar a criticidade em seus alunos, elencando o texto como base para sua prática docente, fazendo com que este esteja presente em todo o processo de ensino e aprendizagem. Esta presença

implica [em] desistir de um ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado; tratar-se-ia de assumir um ensinar sem objeto direto; tratar-se-ia de não mais perguntar ‘ensinar o quê’, mas ‘ensinar para quê’, pois do processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que lastrearia na experiência de produzir algo sempre nunca antes

produzido – uma leitura ou um texto – manuseando os instrumentos tornados disponíveis pelas produções anteriores (GERALDI, 2010, p. 116).

Seguindo esta perspectiva, a escrita, na escola, deixa de ser artificial, não mais despreza o trabalho com a linguagem como ocorria há algumas décadas. Para Britto (2006 [1995]), historicamente,

a produção de texto por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final (p. 126).

O processo de produção textual nessa escola, de acordo com Antunes (2003), sempre tratou a escrita de forma uniforme e artificial, fugindo ao caráter real de uma produção. Para esta autora, produzir tais textos seria apenas uma forma de treino, exercício, algo que “não estimula nem fascina ninguém” e que está reduzido ao espaço escolar. Nesta instituição, escreve-se para exercitar e comprovar a capacidade de concatenar ideias, sem a necessidade de se pensar nos motivos pelos quais somos levados a escrever. O estudante é obrigado a escrever sobre um assunto que não lhe desperta o interesse, sobre um assunto que ele não conhece, tendo por única certeza o fato de que ele está sendo julgado (BRITTO, 2006 [1995]), avaliado.

Delinear a forma como, tradicionalmente, a produção textual foi encarada nas escolas é de grande importância para evidenciarmos que os educadores, ao privilegiarem o texto e a interação em suas aulas, estão aceitando “o desafio do convívio com a instabilidade, [...] com a possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e do acaso” (GERALDI, 2010, p. 119). Esta possível instabilidade é gerada no momento em que o educador valoriza a realidade dos educandos, leva-a para o contexto escolar. Fazendo isso, e entendendo que o sujeito é datado e situado historicamente, o trabalho com a linguagem passa a ser permeado por debates e diálogos, o que leva ao crescimento dos sujeitos, enquanto cidadãos engajados e críticos. Além do mais, cabe a este educador o entendimento de que o texto não deve servir de pretexto

para inculcar valores da classe dominante⁸ ou oferecer exemplos a serem examinados à luz da gramática normativa, mas que seja um trabalho em que haja maturação de conhecimento, em que o diálogo seja privilegiado; tornando, professores e alunos, parceiros neste processo de ensino e aprendizagem, possibilitando discordâncias, questionamentos e mudança de atitude.

Estas mudanças têm estrita relação com a forma como o educador leva sua prática, cabendo a ele defender uma prática educativa, progressista, que considere a história de cada educando, pois somente assim será possível ressignificar as identidades. Olhando para si mesmo e para os outros, fazendo suas leituras de mundo, o educando será capaz de perceber o mundo, interpretar ideologias e lutar por direitos. Para Freire (2011 [1992]), a possibilidade de ressignificação se realiza quando o educando se assume como tal, quando ele se reconhece “como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador”; cabe ao educando assumir-se como sujeito e não como receptáculo de informações vindas do discurso do educador. A tarefa para o educando é, neste sentido, árdua, mas ela só é possível quando o educador assim o permite, quando o professor entende a necessidade de politizar a educação, os conhecimentos e, assim, repensar o mundo.

2.2 GÊNERO E PRÁTICA SOCIAL

Nesta seção, discutiremos o quadro teórico proposto por Fairclough em que se encontram definidas as categorias de estrutura social, evento social e prática social, importantes instrumentos de reflexão nesta pesquisa e, também, o conceito de gêneros discursivos cunhado por Bakhtin. Para Fairclough (2003), as estruturas são grandes massas semióticas, como a igreja, a economia, a língua; os eventos são as ações sociais efetivamente realizadas, sendo constituídos, também, pelos textos; e as práticas sociais são a contraparte estável e mais duradoura dos eventos, modelando-os e sendo por eles transformadas. Para o autor, a prática social, que é da ordem do discurso, é o elemento

⁸ O papel do professor deve estar de acordo com a “*política da pedagogia*”, sendo ela “[...] uma atividade social em favor da liberdade e contra a dominação, como ação cultural dentro ou fora da sala de aula, onde o *status quo* é contestado, onde o obscuro do currículo oficial e da cultura de massa é penetrado pelo estudo iluminador” (FREIRE, 2011 [1986], p. 163).

que medeia a relação entre as estruturas e os eventos. Ao propor categorias como evento, estrutura e prática social e relacioná-las entre si, Fairclough (2001 [1992]; 2003) assume que a linguagem é parte da constituição dos sujeitos e suas relações, mas também assume que o sujeito é agente e, apesar de partilhar crenças e valores comuns, é engajado e tem a possibilidade de “escolher” discursos e ideologias pelos quais pretende atuar na sociedade. Em uma concepção marxista do termo, ideologia (no singular) é sempre um conceito negativo, estando a serviço do poder e das classes dominantes a fim de que se mantenha o *status quo*. No entanto, o uso deste conceito, segundo Thompson (2012 [1995]), passou por um processo de neutralização; teóricos (LENIN, Vladimir I., 1969 e LUCKÁCS, George, 1971 apud THOMPSON, 2012 [1995]) buscavam amenizar a negatividade do termo, apresentando, por exemplo, a ideologia socialista. Sendo assim, o conceito foi relativizado e pluralizado – se é possível falar de ideologia socialista, é possível conceber ideologia capitalista, do proletariado, do burguês, etc. Para Eagleton (1997), o conceito foi ampliado e não, simplesmente, neutralizado. Neste trabalho, seguiremos com Eagleton (1997), ampliando e pluralizando o conceito de ideologia, mas cuidando para que este conceito não se expanda a ponto de ‘tornar-se desdentado’ ou vazio de sentido, como sugere este autor.

Partindo desta perspectiva, analisaremos o conceito de gêneros discursivos por meio da abordagem filosófica proposta por Bakhtin (2011 [1979]), adaptando-a ao quadro faircloughiano, que situa o gênero no interior das práticas sociais. Entendemos que esta aproximação de teorias não é incompatível, uma vez que ambos os autores presumem sujeitos agentes e constituídos social e historicamente pela linguagem.

2.2.1 Prática social

Para compreendermos a articulação dos elementos sociais (estruturas, eventos e prática), é preciso nos ater ao conceito de prática social, pois é por meio dela que analisamos os textos e exploramos, neles, as “estruturas de dominação, as operações de ideologia e as relações sociais” (RESENDE; RAMALHO, 2004, p. 189). Entendemos por prática social “alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados” (FAIRCLOUGH 2001 [1992], p. 100). Este entendimento, por parte do autor, foi ampliado em sua obra de 2003, em que é possível entender que a prática social pode ser vista como uma articulação de diferentes elementos sociais: ação e interação; relações sociais; pessoas – com suas

crenças, atitudes, histórias –; mundo material; e discurso (FAIRCLOUGH, 2003). Esta ampliação do conceito é, para Bonini (2007), a evidência de que as práticas sociais são como o “motor das realizações humanas” (p. 62).

Ainda a despeito das práticas sociais, é importante ressaltar que, na teoria proposta por Fairclough (2011 [1992]), as estruturas sociais são reproduzidas, ou transformadas, pela prática social. Para o autor, esta reprodução ou transformação depende “do estado das relações, do equilíbrio de poder” daqueles que lutam para sustentar uma determinada prática. Isso acontece devido à centralidade do discurso na abordagem faircloughiana, uma vez que este autor entende que o discurso é “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros” (p. 91). Assim, o discurso é uma prática na qual o mundo não é somente representado, mas uma prática de significação do mundo, em que se constitui e se constrói significados. Por meio do discurso, a sociedade é reproduzida da maneira em que está posta, e, através deste, há a possibilidade de transformação da sociedade, uma vez que pelo discurso, “moldado por relações de poder e ideologias”, é possível desvelar as ideologias dominantes. Conforme é possível perceber, o discurso tem grande importância na teoria faircloughiana e, ao usar este termo, o autor considera “o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (FAIRCLOUGH 2001 [1992], p. 90). Esta concepção, entretanto, gera algumas implicações, como

[...] ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] implica [também] uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. [...] o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não-discursiva, e assim por diante. [...] o discurso é socialmente constitutivo [...] [e]

contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem. [...] O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 91).

Dessa forma, é possível entender que, por meio do discurso, enquanto prática política, é possível estabelecer, manter e transformar as relações de poder, uma vez que os discursos são manifestações de poder (HARVEY, 1996, p.78). Para Fairclough (2001 [1992], o discurso pode, ainda, ser uma prática ideológica, em que é possível constituir, naturalizar e transformar os significados do mundo nestas relações de poder. Para este autor, a prática discursiva pode contribuir para reproduzir e manter a sociedade como está ou, também, pode contribuir para transformá-la.

Para Fairclough (2001 [1992]), a manutenção ou transformação da sociedade, por meio da prática discursiva, não se dá através de um “livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas [...]” (FAIRCLOUGH 2001 [1992], p. 93). Para o autor, as práticas sociais “podem ser vistas como articulações de diferentes tipos de elemento social, que estão associados com determinadas áreas da vida social” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 25)⁹, articulando discurso com elementos não-discursivos.

A prática social, de acordo com o quadro proposto por Fairclough (2001 [1992]; 2003) pode ser constituída, inteiramente, pela prática discursiva ou “envolver uma mescla de prática discursiva e não-discursiva” (FAIRCLOUGH 2001 [1992], p. 99), uma vez que é possível perceber, no interior da prática, a articulação de elementos como ação e interação; relações sociais; pessoas (com suas crenças, atitudes, histórias); mundo material e discurso.

Outra característica da prática social é a mediação entre as estruturas sociais e os eventos sociais. Fairclough (2003) afirma que “As estruturas sociais definem o que é possível, eventos sociais constituem o que é real, e a relação entre potencial e real é mediada por práticas

⁹ Originalmente: “Social practices can be seen as articulations of different types of social element which are associated with particular areas of social life” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 25).

sociais” FAIRCLOUGH, 2003, p. 223)¹⁰. Bonini (2007) afirma, seguindo com Fairclough (2003), que

As estruturas sociais são entidades sociais abstratas – como a economia, as classes sociais e a própria linguagem); as práticas sociais são a articulação de diferentes tipos de elementos sociais relacionados a áreas específicas da vida social e os eventos sociais são o fazer concreto dos agentes sociais materializado em forma de textos (BONINI, 2007, p. 62).

Conforme delineamos, o discurso é parte das práticas sociais e é moldado por estas, sendo os gêneros discursivos um dos elementos constitutivos do discurso. É nesse sentido que Bonini (2007), em consonância com a perspectiva apontada por Fairclough (2003), afirma que os gêneros são modos de agir e cabem às práticas sociais colocarmos em funcionamento social, pois são elas que determinarão o manuseio de cada gênero discursivo. Por entendermos que o conceito de gênero de Fairclough não está muito bem delimitado, incorrendo em análises que se centram nas características textuais e organizacionais de cada gênero; iremos delinear os gêneros discursivos a partir de definições propostas por Bakhtin (2011 [1979]), trazendo para nossa discussão, mais especificamente, os conceitos de dialogismo e de gênero.

2.2.2 Gêneros discursivos: Bakhtin e o Círculo

O Círculo de Bakhtin tem como uma de suas propostas “[...] conceber um sujeito que, sendo um eu-para-si, condição de formação de identidade subjetiva, é também um eu-para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido”, e esta concepção de sujeito implica na consideração do “[...] princípio dialógico como os elementos sociais, históricos, etc. que formam o contexto mais amplo do agir, sempre interativo” (SOBRAL, 2012, p. 22-23). Ou seja, para os estudiosos desta abordagem teórica, o sujeito constitui, e é constituído, a partir do outro. Para Fiorin (2010 [2008]), “o sujeito vai constituindo-se

¹⁰ Originalmente: “Social structures define what is possible, social events constitute what is actual, and the relationship between potential and actual is mediated by social practices” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 223).

discursivamente, apreendendo as vozes sociais que constituem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas” (p. 58), agindo e constituindo-se, assim, em relação ao outro. Sobral (2012) afirma, ainda, que o sujeito bakhtiniano é um “agente das relações sociais”, que organiza discursos e é “responsável por seus atos” (p. 24).

O sujeito bakhtiniano é dialógico e inconcluso – da mesma forma que o sujeito freiriano (2011 [1970]) –, em constante “vir a ser”, uma vez que, na interação deste com seus pares, seus enunciados são confrontados em um plano de sentido (BAKHTIN, 2011 [1979]) e recriados a partir do outro. Assim, é possível afirmar que os enunciados, para Bakhtin, também estão em relação dialógica, eles nascem de outros “[...] e buscam a reação-resposta ativa dos outros (sempre falamos/escrevemos para um outro, mesmo que esse outro seja um desdobramento do nosso eu)” (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 22-23). Tais enunciados concretizam as interações verbais, haja vista que nossas relações languageiras acontecem por meio destes (SILVEIRA *et al*, 2012), sendo determinados pela finalidade de cada esfera.

O processo interativo entre os sujeitos ocorre por meio dos enunciados. Para Bakhtin (2011 [1979]) “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (p. 261). Isso significa dizer que, de acordo com a finalidade de cada interação, produzimos nossos enunciados, ou readequamos, a fim de nos fazer entender durante o processo interativo. Para Fiorin (2010 [2008]), a peculiaridade de cada esfera determina o aparecimento de determinados enunciados, que “se estabilizam precariamente e que mudam em função de alterações nessas esferas de atividade” (FIORIN, p. 61). Essa relativa estabilização de enunciados é primordial para a eficiência da comunicação e da interação entre os sujeitos. A comunicação discursiva só é possível a partir desta *padronização* dos enunciados, pois os sujeitos os reconhecem e sabem usá-los de acordo com a esfera em que se está transitando, favorecendo o caráter interacional da linguagem. Sabemos que os enunciados são individuais e únicos, porém, “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 262), a que chamamos de gêneros discursivos. Bonini (2007) contribui com esse entendimento evidenciando a unicidade do sujeito na realização dos gêneros. Para o autor,

o gênero [...] está sendo entendido como um conjunto de características mais ou menos estáveis, responsáveis pela realização de ações e práticas sociais que se materializam como texto. Ao produzir um texto de certo gênero, o agente social realiza ações sociais estáveis (já que recorrentes para aquele gênero) e inovadoras (em decorrência de sua singularidade como indivíduo) (BONINI, 2007, p. 63).

Os gêneros discursivos, então, são apenas relativamente estáveis, pois podem se adaptar a cada necessidade social, inovando-se, sempre que necessário, por meio das interações dos sujeitos. Para Silveira *et al* (2012), a “relativa estabilização [dos gêneros] acontece por meio de seu uso em interações concretas semelhantes, que se dão nas diferentes esferas da atividade humana” (SILVEIRA *et al*, 2012, p. 49). Fiorin (2010 [2008]), confirma esta possibilidade de inovação dos gêneros aos evidenciar que, de acordo com a necessidade das interações sociais, novos gêneros podem aparecer e antigos podem ser alterados.

Esta característica de inovação dos gêneros não inviabiliza a comunicação dos sujeitos, uma vez que a estabilidade relativa permite que haja reconhecimento do gênero a ser utilizado por parte dos interlocutores. Para Bakhtin (2011 [1979]),

nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras [...]. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 283).

Ou seja, com a tipificação dos enunciados, reconhecemos os gêneros do discurso – mesmo que de forma inconsciente – e realizamos escolhas para adequar nossa enunciação ao exigido por aquele campo discursivo, naquele dado momento. Para Bakhtin (2011 [1979]), os sujeitos dispõem de um vasto repertório de gêneros discursivos, em termos práticos, pois é possível, segundo o autor, que haja comunicação através de gêneros que não conhecemos de forma teórica, ou seja, que não conhecemos via debate e reflexão, mas que compreendemos em termos de sua função na interação social. Da mesma forma que a língua

materna, os “gêneros do discurso nos são dados” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 282) e, habilmente, os dominamos.

2.2.3 Gênero e prática social: uma aproximação teórica

Neste momento, ao entender que os sujeitos partilham da estabilidade dos gêneros para interagirem, é possível voltar ao conceito de prática social e entender como se dá essa relação. Conceber a prática social como o entendimento comum das ações dos sujeitos nos leva à compreensão de que a produção de mundo dos sujeitos é moldada por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social, o que facilita a compreensão de que nos comunicamos por meio dos gêneros discursivos, pois se o conhecimento e as estruturas não fossem compartilhadas pelos sujeitos, não haveria comunicação, interação. Para Fiorin (2010 [2008]), “fala-se e escreve-se sempre por gêneros e, portanto, aprender a falar e a escrever é, antes de mais nada, aprender gêneros” (Fiorin, 2010 [2008], p. 69). Este autor afirma, ainda, que cabe aos gêneros estabelecer uma conexão entre linguagem e vida social, corroborando a ideia de que a inovação dos gêneros acontece de acordo com o exigido por cada esfera. Para Bonini (2007), a relação entre gênero discursivo e prática social ocorre a partir desta possibilidade de inovação, uma vez que

Os gêneros variam de acordo com o contexto empírico (físico, social e histórico) e de acordo com as intenções particulares de cada sujeito. [...] A variação nas práticas sociais pode levar o gênero a uma mudança, mas também a consciência de um padrão estrutural do gênero pode engessar uma prática ou alterá-la (BONINI, 2007, p. 68).

Isso significa dizer que, para Bonini (2007), as práticas sociais colocam os gêneros em funcionamento e as ações dos sujeitos são responsáveis por realizar os gêneros como textos. Estes textos são moldados, de acordo com Fairclough (2003) por dois fatores diferentes: as estruturas e práticas sociais – que possibilitam a inovação dos gêneros –, e os agentes sociais – pessoas envolvidas nos eventos sociais e que utilizam-se dos gêneros para interagir com seus pares, colocando-os em movimento.

O entendimento de que nós falamos através dos gêneros do discurso, nos comunicamos, em qualquer esfera, por meio destes, é de

grande importância para compreendermos que a possibilidade de mudança da sociedade passa pelos gêneros. Para Fairclough (2003), os gêneros são modos de ação e parte da prática discursiva, esta, por sua vez, “é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la” (FAIRCLOUGH 2001 [1992], p. 92). Compreendendo que cada texto pertence a um determinado gênero e que a prática discursiva, responsável pela mudança na sociedade, é constituída pelos textos, podemos concluir que a mudança ou, mesmo, a naturalização desta sociedade passa pelos gêneros.

Para Bakhtin (2010 [1929]), “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2010 [1929], p.99), não existe neutralidade nos discursos e nas ações dos sujeitos, levando-nos ao entendimento faircloughiano de que “textos têm efeito causal sobre, e contribuem para mudanças nas pessoas (crenças, atitudes, etc.), ações, relações sociais e o mundo material”¹¹ (p. 8). Esta abordagem eminentemente crítica nos permite concluir que, ao fornecermos recursos que possibilitem uma mudança na ordem discursiva, estaremos desvelando ideologias, o que possibilita uma mudança na ordem social.

2.3 LETRAMENTO MIDIÁTICO

Nesta seção, traremos ao debate os estudos sobre letramento, sua multiplicidade e, principalmente, a distinção entre os modelos autônomo e ideológico, cunhados por Street (1984). Para isso, será necessário entender os Novos Estudos do Letramento que vieram contribuir para a discussão acerca da natureza dos letramentos e para tirar o foco do cognitivo, trazendo o letramento para uma perspectiva social que, conforme Street (1984), deve ser visto como prática social.

A partir daí, empreenderemos uma discussão acerca do letramento midiático. Tomaremos a criação da imprensa como pano de fundo para entender o jogo de poder que existe por detrás dos grupos midiáticos e buscar verticalizar o debate sobre como a educação pode trabalhar o letramento midiático a fim de auxiliar na formação de

¹¹ Originalmente: “[...] texts have causal effects upon, and contribute to changes in, people (beliefs, attitudes, etc.), action, social relations, and the material world”.

cidadãos que criem novas mídias e mostrem as ideologias presentes nas atuais.

2.3.1 Novos Estudos do Letramento: letramento autônomo e ideológico

Em uma sociedade grafocêntrica, como a nossa, o valor dado à alfabetização e ao domínio do código escrito é muito alto. Muitas vezes, nos comentários postados em redes sociais ou até mesmo em propagandas governamentais, observamos que os *analfabetos* são tratados como sujeitos que estão à margem da sociedade, como não possuidores do mesmo entendimento que os alfabetizados têm, como se o domínio do código representasse, por si, uma evolução cognitiva dos seres. O que não é posto nestas discussões é que, exatamente por vivermos em uma sociedade em que a escrita tem tão alto valor, o sujeito pode não ter sido alfabetizado, mas conseguir se mover em nossa sociedade: ele vai à igreja, pega o ônibus certo, participa das práticas de sua comunidade, está inserido nestas práticas. Mais ainda, este sujeito domina alguns gêneros discursivos, ele compreende, por exemplo, que a formatação – e a função – de uma carta pessoal é diferente da formatação de um bilhete vindo da escola de seus filhos. E é pensando nestes termos que os estudos do letramento ganham força, pois o letramento “vai além do domínio do código escrito, tem relação direta com a inserção dos sujeitos em práticas do uso da escrita, práticas essas que estão presentes na cultura” (SILVEIRA *et al.*, 2012, p. 74).

Por se tratar de uma inserção em práticas que utilizam, socialmente, a escrita é que entendemos, como Barton e Hamilton (2004), que “o letramento é essencialmente social e se localiza na interação interpessoal”¹² (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 109); assim como os sujeitos, o letramento está situado historicamente, pois práticas que hoje são parte do cotidiano de uma comunidade há alguns anos não eram sequer imaginadas – como, por exemplo, leitura e criação de blogs –; ou o contrário, práticas que eram utilizadas no passado hoje já não têm tanta significação, como escrita e envio de cartas pessoais para parentes distantes, entre outras. Para estes autores é fundamental compreender que o letramento é um conjunto de práticas sociais que são “inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos”¹³

¹² Originalmente: “[...] la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal”.

¹³ Originalmente: “[...] un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos”.

(BARTON; HAMILTON, 2004, p. 113). Street (2006) afirma, em consonância com Barton e Hamilton (2004) que, para os Novos Estudos do Letramento, as práticas de letramento variam de um contexto para outro, de uma cultura para outra. Como foi possível demonstrar com os exemplos acima, os textos medeiam as práticas, moldam-nas e, em alguma medida, podem também transformá-las. Kleiman (1995) vai além e, juntamente com Scribner e Cole (1981), define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (SCRIBNER; COLE, 1981, p. 19). Pontuar a especificidade contextual do letramento é importante pois este é, na verdade, múltiplo¹⁴. As práticas sociais diferem em cada comunidade, são muitas, e sua inegável ligação com o conceito de letramento também leva ao entendimento que este é múltiplo, diverso – por isso o uso de letramentos, no plural.

As práticas sociais são, de certa forma, moldadas pelas relações de poder da sociedade (BARTON; HAMILTON, 2004); assim, incontestavelmente, teremos letramentos mais visíveis, mais dominantes e mais influentes que outros. Para Oliveira (2010), os letramentos são “frutos de relações de poder; [...] [e] sofrem interferência de posições ideológicas, podendo estas serem explícitas e implícitas” (p.329). Os letramentos dominantes estão postos desta forma, pois, historicamente, os grupos que estão no poder – econômico, social, midiático – ‘decidem’ o que deve ser valorizado e o que deve ser denegrido, colocado à margem. A perpetuação destes letramentos como sendo dominantes é balizada pelas instituições sociais, como a escola tradicionalmente configurada, por exemplo. O trabalho com a linguagem, muitas vezes, não valoriza os letramentos locais dos educandos, aqueles que “são desenvolvidos através das práticas sociais de cada comunidade” (STROMQUIST, 2001, p. 309); estes letramentos são deixados à margem, não *podendo* ser parte do currículo escolar. Dessa forma, os alunos chegam à escola de posse de seus letramentos e têm de abandoná-los, pois, nessa ótica adotada pela escola, estes não *servem* para aquele meio. Boaventura (2007) afirma que “no ambiente escolar as crianças se deparam com um modelo de letramento diverso daquele que lhes era familiar e começam a aprender novas lições sobre como proceder para ser letrado naquele contexto”, como se os letramentos que lhes são familiares não servissem para a sociedade, ou

¹⁴ Mais adiante, nesta seção, discutiremos com mais verticalidade a questão da multiplicidade dos letramentos.

para que esses educandos se movam nesta sociedade. Neste sentido, é possível

afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola (KLEIMAN, 1995, p. 20).

É importante nos atermos um pouco mais sobre a afirmação de Kleiman (1995) a respeito do sucesso: a escola, ao valorizar a decodificação e o letramento dominante, não está preocupada com o protagonismo¹⁵ dos educandos na sociedade; ela está interessada na promoção do aluno naquele determinado contexto. É preciso atentar, também, para o conceito de práticas de letramento abordado por Kleiman (1995) nesta obra. Prática de letramento é um conceito que está, estritamente, atrelado ao de evento de letramento, cunhado por Street (1988). Para este autor, os eventos de letramento são situações em que se é possível visualizar atividades que contenham escrita e/ou leitura: “você pode fotografar eventos de letramento¹⁶” (STREET, 1988, p. 21). Já as práticas de letramento buscam ligar os eventos a algo mais amplo que o evento em si, há uma ligação entre o que está sendo processado – e pode ser visto – a questões culturais e sociais.

O fato de a escola trabalhar apenas com um tipo de letramento tem relação com o que Street (1984) chamou de *modelo autônomo de letramento*, um modelo “que é por muitos pesquisadores considerado tanto parcial como equivocado” (KLEIMAN, 1995, p. 21). Este modelo trabalha com o pressuposto de que exista apenas uma forma de desenvolver o letramento e de que esta forma gera mobilidade social, como se existisse um letramento universal e o sujeito que conseguisse apreender este letramento tivesse, automaticamente, desenvolvimento social, econômico e cultural; é visto, então, nessa ótica, como “uma garantia do fim da exclusão que determinados grupos sociais sofrem por não dominarem a letra” (BOAVENTURA, 2007). Um dos grandes problemas do modelo autônomo é a culpabilidade individual, pois,

¹⁵ Neste momento, não estamos nos referindo ao ‘sucesso’ – ou ascensão – do sujeito na sociedade, mas sim à possibilidade de ele se movimentar nesta sociedade grafocêntrica, tornando-se um sujeito mais crítico, autônomo e ativo.

¹⁶ Originalmente: “[...] you can photograph literacy events [...]” (STREET, 200, p. 21).

quando se alfabetiza um sujeito que faz parte dos entornos sociais menos favorecidos e este mesmo sujeito não ascende socioeconomicamente, a *culpa* é depositada neste ser e não no problema social. Para Kleiman (1995, p. 38) o “modelo autônomo tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas (GEE, 1990; cf. RATTI, 1995)”. É preciso ressaltar que, apesar de este discurso ser reverberado por muitos e o modelo autônomo estar presente na prática escolar, pesquisas (cf. KLEIMAN, 1995) evidenciam que não há nenhuma relação entre letramento e ascensão socioeconômica.

Outra característica do modelo autônomo vem do fato de a escrita ser considerada como um produto completo em si mesma, sem a necessidade de se verificar o contexto de sua produção (KLEIMAN, 1995), tornando-se, assim, um elemento neutro, sem conotações político-ideológicas. Se considerarmos que nenhum discurso é neutro e que todo signo é ideológico, conforme visto em Bakhtin (2010 [1929]), fica evidente que o modelo autônomo incorre em um equívoco, pois não é possível que os textos sejam isentos de ideologia, política, valores e que o contexto de suas produções não sejam levados em consideração ao se fazer uma análise. Este modelo presume que o “letramento é uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos, independentemente do contexto” (STREET, 2010, p. 36). Para Boaventura (2007), este modelo ainda impera nas práticas escolares de algumas instituições e trata a linguagem como um sistema abstrato, que independe das ações dos sujeitos e do contexto de produção.

Em oposição ao modelo autônomo, Street (1984) propõe o *modelo ideológico de letramento*, em que, nas palavras de Kleiman (1995)

as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interesse entre práticas orais e práticas letradas (KLEIMAN, 1995, p. 21)

Ou seja, neste modelo, o contexto de produção dos gêneros discursivos é relevante e os letramentos são determinados pelas práticas sociais de cada comunidade, contemplando “os interlocutores e o contexto social” (BOAVENTURA, 2007), além de não prever mobilidade social automática à medida que novos letramentos são praticados. Boaventura (2007) também evidencia o fato de que não há letramento universal, pois cada letramento depende do uso social e político dado a ele pelos indivíduos. Para Street (2003; 2006), o modelo ideológico é mais sensível às práticas de letramento, pois prevê que há variação destas em decorrência dos contextos, e que esse está “sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos” (p. 4), não sendo o letramento, dessa forma, “um conjunto de ‘habilidades técnicas’ [...] a serem transmitidas àquelas pessoas que não as possuem” (p. 2), mas sim que sua pluralidade tem base social, uma vez que os letramentos podem variar (STREET, 2010) de acordo com cada comunidade. Compreender, então, que o conceito de letramento está diretamente ligado às práticas sociais de cada comunidade leva-nos ao reconhecimento de que “existem diversos tipos de letramento em uma comunidade, e que, portanto, os letramentos são múltiplos” (SILVEIRA *et al*, 2012, p. 71), estando eles “associados aos diferentes âmbitos da vida”¹⁷ (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 113), não se atendo à língua, mas sim “aos múltiplos modos de representação” (BOAVENTURA, 2007). Para Oliveira (2010), os letramentos são determinados por injunções de natureza econômica, tecnológica, e histórica, não estando, alheios aos jogos de poder, sendo, portanto, múltiplos, ideológicos e críticos.

2.3.2 Letramento midiático

Sob a convicção da multiplicidade dos letramentos e da necessidade de levar esse entendimento à educação, passaremos à discussão acerca do letramento midiático, no entanto, antes de nos debruçarmos sobre este, é preciso que entendamos o papel da mídia na sociedade atual a fim de verificar o quão necessário se faz o trabalho de letramento, em uma perspectiva crítica, nas instituições de ensino. Primeiramente, é preciso delimitar o termo ‘mídia’ que, para Buckingham (2010 [2003])

¹⁷ Originalmente: “[...] associadas con diferentes ámbitos de la vida”.

inclui toda a gama da comunicação moderna: televisão, cinema, vídeo, rádio, fotografia, propaganda, jornais e revistas, músicas, jogos de computador e internet. Os textos de mídia são os programas, filmes, imagens, sites (e por aí vai), que são os portadores das diferentes formas de comunicação¹⁸ (BUCKINGHAM, 2010 [2003], p. 3).

Quando mencionarmos mídia, neste trabalho, estaremos nos referindo aos, comumente, chamados de meios de comunicação. Estas mídias, conforme as conhecemos, passaram por diversas mudanças ao longo dos séculos, mudanças que acompanharam a transformação das sociedades. Segundo Thompson (2012 [1995]), a imprensa, por exemplo, não detinha tamanha força, como vemos atualmente; ela era, de certa forma, moldada pela Igreja e estava a serviço apenas dessa instituição, em um primeiro momento. As mudanças na sociedade, para Thompson (2012 [1995]), vêm ocorrendo a partir de três frentes: poder econômico – mudança do feudalismo para o capitalismo, por exemplo –, religioso – a igreja Católica era detentora do poder político e foi perdendo espaço com a Reforma Protestante e o avanço das ciências – e, por fim, o advento da imprensa – “[...] a mudança da escrita para a impressão e o consequente desenvolvimento das indústrias da mídia” (p. 83) foi de grande importância para a transformação da sociedade. O autor afirma, ainda, que “o advento da indústria gráfica representou o surgimento de novos centros e redes de poder simbólico que geralmente escapavam ao controle da Igreja e do estado, mas que a Igreja e o estado procuraram usar em benefício próprio e, de tempos a tempos, suprimir” (THOMPSON, 2012 [1995], p. 84); a ideia de usar em benefício próprio e em suprimir a indústria gráfica se dá pelo fato de que a igreja encomendava, para os impressores, trabalhos de cunho teológico e litúrgico, mas, ao mesmo tempo, o crescimento desta indústria fazia com que dificultasse o controle dos impressos por parte do clero.

O autor explica ainda que a imprensa não servia, apenas, para questões teológicas, apesar de muito ter contribuído para a difusão do protestantismo e da cristandade. Com o advento da imprensa – e a evolução dos meios de impressão – “acumular e difundir dados sobre os mundos natural e social” (THOMPSON, 2012 [1995], p. 90-91) tornou-

¹⁸ Originalmente: “[...] the term ‘media’ includes the whole range of modern communications media: television, the cinema, vídeo, radio, photography, advertising, newspapers and magazines, record music, computer games and the internet. Media *texts* are the programmes, films, images, web site (and so on) that are carried by these different forms of communication”.

se prática corrente, levando a muitos sujeitos informações sobre a ciência e seus “descobrimentos”. Outra mudança importante para a sociedade, e que a imprensa ajudou a construir, foram as redes de comunicação. Na Europa do século XV, por exemplo, as informações viajavam por meio dos correios reais e, com os jornais impressos ganhando popularidade, folhetos informativos, pôsteres e cartazes passaram a aparecer com mais frequência. Nesta época, o jornal era composto por “uma miscelânea de sentenças oficiais ou oficiosas, decretos do governo, folhetos polêmicos, descrições de eventos particulares [...] relações sensacionalistas de fenômenos extraordinários ou sobrenaturais (THOMPSON, 2012 [1995], p. 98). Tempos depois, as publicações periódicas apareceram, mas foi apenas a partir do século XVII que “periódicos regulares de notícias começaram a aparecer semanalmente” (THOMPSON, 2012 [1995], p. 99). A imprensa rapidamente se sedimentou no território europeu. Com o passar dos anos, os jornais tornaram-se diários e a indústria de notícias começou a ocupar grande espaço na sociedade. Toda essa movimentação e evolução colaborou para a formação da mídia que temos hoje: uma indústria lucrativa e que tenta, a qualquer custo, manter sua dominação. Para Buckingham, 2010 [2003],

as mídias são a indústria que mais gera lucros e empregos; que nos provê a maioria das informações sobre o processo político; nos oferece suas ideias, imagens e representações (tanto factual quanto ficcional) [...]. Indubitavelmente, as mídias são a maior significação de expressão cultural e de comunicação da contemporaneidade: tornar-se um participante ativo na vida pública envolve o uso das mídias. [...] A mídia [...] é a maior influência social na sociedade contemporânea¹⁹ (BUCKINGHAM, 2010 [2003], p. 5).

A imensidão dessa indústria leva, segundo Buckingham (2010 [2003]), a uma transformação dos jovens em experiências da mídia, pois “a proliferação das tecnologias midiáticas, a comercialização e a

¹⁹ Originalmente: “The media are major industries, generating profit and employment; they provide us with most of our information about the political process; and they offer us ideas, images and representations (both factual and fictional) [...]. The media are undoubtedly the major contemporary means of cultural expression and communication: to become an active participant in public life necessarily involves making use of the modern media. The media [...] as the major socializing influence in contemporary society”.

globalização das mídias, a fragmentação das audiências de massa e a ascensão da ‘interatividade’” (p. 15) compõem o dia a dia da juventude contemporânea e, em boa medida, formam a cultura de uma sociedade de consumo, através “da televisão, do vídeo, dos jogos de computador, da Internet, da telefonia móvel, da música popular e pelo leque de *commodities* ligadas à mídia” (BUCKINGHAM, 2010, p. 42). A indústria midiática, conforme foi possível observar, alcança vários níveis da nossa sociedade; ela está presente nos lares, ela contribui para a *formação* de opiniões, ela noticia os fatos correntes e *impõe* sua visão sobre estes fatos. Sendo assim, é impossível falar de mídia e não pensar em poder, não analisar o que está por trás dos fatos noticiados, ou mesmo na escolha de quais fatos serão anunciados. Para Freire e Guimarães (2011 [1984])

os meios de comunicação não são bons nem ruins em si mesmos. Servindo-se de técnicas, eles são o resultado do avanço da tecnologia, são expressões da criatividade humana, da ciência desenvolvida pelo ser humano. O problema é perguntar a serviço ‘do quê’ e a serviço ‘de quem’ os meios de comunicação se acham. E essa é uma questão que tem a ver com o poder e política, portanto (FREIRE; GUIMARÃES, 2011 [1984], p. 32).

Este entendimento de que o trabalho midiático tem relação com as lutas de poder é fundamental para que se faça uma análise crítica das mídias, pois, por trás deste “a serviço ‘do quê’ e a serviço ‘de quem’”, existe um discurso que não é neutro – o discurso nunca é neutro –, que está carregado de ideologias e valores, conforme já observamos neste trabalho. Desvendar estes discursos é uma tarefa de grande importância, uma vez que as mídias não podem ser vistas de forma *apolitizada*, pois “quando a mídia é vista como janelas simplesmente transparentes, as mensagens ficam neutralizadas, nós ficamos complacentes e a democracia deixa de ser representativa” (KELLNER; SHARE, 2008, p. 706), fazendo com que renunciemos ao nosso dever de questionar, desafiar e corrigir injustiças sociais, abrindo mão da construção de “uma sociedade mais igualitária e menos opressiva (KELLNER; SHARE., p. 706-707).

O trabalho com a “educação midiática” nas escolas, portanto, é imprescindível, mas precisa ser feito de forma crítica, levando os alunos a analisarem as mídias existentes e a criarem mídias escolares inovadoras e questionadoras. Para Boaventura (2007), “não falar dos textos televisivos nas salas de aula é uma atitude ‘pedagogicamente e

politicamente irresponsável””. A leitura crítica da mídia, na escola, segundo Freire e Guimarães (2011 [1984]), deve acontecer a partir da discussão sobre a maneira como os meios de comunicação – que pertencem às elites –, explicitam suas ideologias, buscando transparecer uma neutralidade inexistente. Por meio deste discurso tido como imparcial, as mídias passam sua ideologia elitista à audiência que, muitas vezes, reverbera tal discurso como verdade absoluta e incontestável. É preciso considerar, também, que, na atualidade, “os programas de televisão, os *videogames*, a música e mesmo os brinquedos se tornaram os grandes transmissores da nossa cultura” sendo assim, é imprescindível que as crianças aprendam a “questionar criticamente as mensagens que as cercam” (KELLNER; SHARE, 2008, p. 689), para que possam participar ativamente da sociedade e ajudar a (des)construí-la. Para Buckingham (2010 [2003]), precisamos reconhecer que

as mídias são parte da textura da vida diária das crianças e estão incorporadas em suas relações sociais. Precisamos reconhecer que as competências envolvidas no sentido das mídias estão socialmente distribuídas, e que diferentes grupos sociais têm diferentes orientações sobre a mídia, e os usa de formas diferentes. Desta forma, podemos esperar que as crianças terão diferentes ‘letramentos midiáticos’ – ou diferentes modalidades de letramento – que serão exigidos pelas diferentes situações em que eles se encontram, e terão diferentes consequências e funções sociais. E é preciso reconhecer que os indivíduos têm ‘histórias’ de experiência com a mídia que podem ter sido ativadas de formas particulares em determinado contexto social ou por determinado ‘evento de letramento’²⁰ (BUCKINGHAM, 2003, p. 39).

²⁰ Originalmente: “[...] the media are an integral part of the texture of children’s daily lives, and that they are embedded within their social relationships. We would need to recognize that the competencies that are involved in making sense of the media are socially distributed, and that different social groups have different orientations towards the media, and will use them in diverse ways. In this sense, we should expect that children will have different ‘media literacies’ – or different modalities of literacy – that are required by the different social situations they encounter, and that will in turn have different social functions and consequences. And we should acknowledge that individuals have ‘histories’ of media experiences that may be active in particular ways in particular social contexts, or by particular ‘literacy events’.

Trabalhar, na escola, o letramento midiático a partir de uma concepção crítica, buscando apontar as interpretações da realidade construídas pelas mídias é realmente muito importante, mas o educador, embora devendo se posicionar, não pode impor sua verdade aos educandos – é interessante que ele exponha seus valores e crenças (FREIRE; GUIMARÃES, 2011 [1984]), mas a imposição destes é desnecessária e prejudicial –, “o melhor a fazer é auxiliar no ato de ‘interpretar’, avaliar as ‘múltiplas realidades’ e as diversas formas de percepção e conhecimento” (BUCKINGHAM, 2010 [2003], p. 16).

Para Kellner e Share (2008), as novas tecnologias de comunicação são ferramentas “que podem libertar ou dominar, manipular ou esclarecer” (KELLNER; SHARE, p. 703); assim, ensinar os alunos a usar e analisar as mídias é um trabalho vital, necessário para que se desenvolva senso crítico e democrático nos educandos:

no contexto da contínua expansão da transformação tecnológica e econômica, a alfabetização crítica²¹ da mídia é um imperativo para a democracia participativa, pois as novas tecnologias de informação e comunicação, associadas a uma cultura de mídia com base no mercado, fragmentaram, conectaram, convergiram, diversificaram, homogeneizaram, estabilizaram, ampliaram e remodelaram o mundo (KELLNER; SHARE, 2008, p. 689-690).

O desenvolvimento da criticidade e do fortalecimento da democracia vem com o trabalho sobre/com as mídias, pois o letramento midiático “proporciona uma compreensão da ideologia, do poder e da dominação [...] orientando professores e alunos a compreender como o poder [a política] e a informação estão sempre relacionados” (KELLNER; SHARE, 2008, p. 702). Dessa forma, o letramento midiático busca, sempre, desenvolver um entendimento crítico e uma participação ativa dos jovens diante das mídias. Para Buckingham (2003), esta forma de educar tem por objetivo “habilitar os jovens a interpretar e formar julgamentos como consumidores da mídia”²² (BUCKINGHAM, 2003, p.4), devendo estar claro que eles são alvos de apelos comerciais e que é

²¹ O termo ‘alfabetização crítica’ está sendo utilizado, nas citações de Kellner e Share (2003), como alternativa a ‘letramento midiático’ – uma escolha da tradutora do artigo, haja vista que, em inglês (verificado no *abstract*), o termo utilizado é *media literacy*, que entendemos por letramento midiático.

²² Originalmente: “It enables young people to interpret and make informed judgments as consumers of media”.

preciso tomar consciência de suas posições enquanto audiência (BUCKINGHAM, 2010 [2003]), pois a recepção do que é dado pela mídia influencia o uso e a resposta a essa mesma mídia; sujeitos que recebem os discursos midiáticos de forma pouca crítica – ou consideram os como neutros, imparciais –, tendem a ser consumidores mais passivos, receptores que não questionam as ideologias presentes em cada notícia, reportagem, comercial. Buckingham (2010) afirma que os educandos precisam ser capazes de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento, fazendo perguntas sobre as fontes das informações, os interesses de quem produz e sua representatividade de mundo. Somente assim, aponta ele, será possível compreender que existe relação entre as mídias e as conjunturas sócio-político-econômicas da sociedade.

É preciso deixar claro que “letramento [midiático] não é [...] um ‘kit’ cognitivo que habilita as pessoas a entender e a usar a mídia”²³ (BUCKINGHAM, 2010 [2003], p. 38), apesar de ser um termo que “se refere ao conhecimento, habilidades e competências necessárias” para que haja interpretação desta, envolvendo análise, avaliação e reflexão crítica. O “letramento midiático, certamente, inclui habilidade de usar e interpretar a mídia, mas também envolve um entendimento analítico mais amplo”²⁴ (BUCKINGHAM, 2003, p. 38). Por isso, Buckingham (2003) considera o letramento midiático uma forma de letramento crítico, pois “requer um amplo entendimento do contexto social, econômico e histórico no qual textos foram produzidos, distribuídos e usados pelo público”²⁵ (BUCKINGHAM, 2003, p. 49). Para este autor, o trabalho na perspectiva do letramento ainda vai além deste entendimento da sociedade e das mídias; é preciso que haja leitura e escrita, uma vez que o letramento midiático envolve interpretação e produção de mídia. Kellner e Share (2008) compartilham deste entendimento e afirmam que é preciso envolver os alunos “na exploração das profundezas do *iceberg*” (KELLNER; SHARE, 2008, p. 703), desafiando as suposições do senso comum e planejando uma mídia alternativa, pois os jovens precisam se ver como participantes, produtores de cultura, não apenas consumidores – críticos ou não – empoderando-os ao possibilitar a criação de suas próprias mensagens. O

²³ Originalmente: “Literacy is not seen here merely as a kind of cognitive ‘tool kit’ that enables people to understand and use media”.

²⁴ Originalmente: “Media literacy certainly includes the ability to use and interpret media; but it also involves a much broader analytical understanding”.

²⁵ Originalmente: “[...] requires a broader understanding of the social, economic and historical contexts in which texts are produced, distributed and used by audiences”.

desenvolvimento de mídias alternativas não serve, apenas, para “desenvolver habilidades técnicas” ou “promover a autoexpressão” dos alunos, “mas estimular uma compreensão mais sistemática de como funciona a mídia e daí promover formas mais reflexivas de usá-la” (BUCKINGHAM, 2010, p. 52).

O trabalho com o letramento midiático é muito relevante para o fortalecimento de uma educação progressista e transformadora, que problematize a sociedade e promova a consciência crítica dos alunos. Mas, para isso, é preciso voltar a Freire (1970) e compreender que alunos e professores devem trabalhar sob uma perspectiva dialógica em que ambos ensinam e aprendem. “Isso demanda a práxis, a reflexão crítica juntamente com a ação, para que se possa transformar a sociedade. Por essa razão, a educação midiática deve envolver a análise crítica e a produção crítica de mídia por parte do aluno” (KELLNER; SHARE, 2008, p. 706). Este trabalho é um grande desafio, pois o letramento midiático “não é uma pedagogia, no sentido tradicional, com princípios firmemente estabelecidos, um cânone de textos e procedimentos de ensino testados e aprovados” (KELLNER; SHARE, 2008, p. 705); é preciso que haja partilhamento de poder entre professores e alunos e a busca de métodos para que a criação de uma mídia alternativa seja possível. Assim, é preciso que haja muito cuidado nessas escolhas metodológicas, pois os trabalhos com a criação de mídias escolares podem, conforme Kellner e Shane (2008), favorecer “a auto-expressão individualista” (KELLNER; SHARE, 2008, p. 700) em proveito de uma análise da sociedade de forma mais ampla e consciente. Kellner e Share (2008) ainda evidenciam que o trabalho com a mídia escolar sem análises mais aprofundadas do contexto social, econômico e político, leva, aos alunos, o ensino de habilidades técnicas que apenas reproduzem as representações hegemônicas – como no jornal escolar que se torna um simulacro do jornal convencional (BONINI, 2011) –, sem que exista problematização, tomada de consciência crítica. É importante que os alunos tenham voz ativa, que eles possam falar por si próprios, mas falar apenas para reverberar discursos elitistas não é suficiente para o letramento midiático (COLLINS, 2004; HARDING, 2004; HARTSOCK, 1997 *apud* KELLNER; SHARE, 2008) e, consequentemente, para a criação de mídias escolares.

Por fim, podemos afirmar que as pesquisas aqui analisadas apontam para a validade do trabalho com o letramento midiático na escola, principalmente no sentido de buscar uma sociedade menos opressiva e mais igualitária (KELLNER; SHARE, 2008), em que os

jovens sejam mais críticos, repensem os discursos postos e tornem-se cidadãos mais ativos socialmente.

3 METODOLOGIA

Esta dissertação investigou a formação do aluno produtor de textos como parte das práticas de letramento midiático decorrentes do projeto com jornal escolar. Analisamos a prática e a produção de um jornal escolar realizado em uma escola municipal de Florianópolis – SC. Nesta escola, a produção do jornal se realizou por meio de oficinas realizadas no contraturno e está inserida no projeto “Mais Educação” do Governo Federal. O trabalho foi realizado por algumas alunas – iniciou-se com 13 alunas –, coordenado por uma professora da instituição e um bolsista/oficineiro.

Nesta seção, apresentaremos a metodologia a ser usada neste trabalho, bem como a maneira que os dados foram gerados e analisados.

3.1 PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA

O campo de estudos denominado Linguística Aplicada (LA) surgiu, de acordo com Soares (2008), na América do Norte, na primeira metade do séc. XX, como uma possibilidade de aplicar conhecimentos linguísticos às aulas de linguagem; era, portanto, um campo ligado mais à prática linguística. Se o início se deu desta forma, hoje a LA pode ser reconhecida como uma área autônoma da Linguística e que busca, sempre, ampliar o escopo de suas pesquisas. Para Brumfit (1995 *apud* SOARES, 2008) a LA é definida como investigação empírica e teórica de problemas do mundo real nas quais a linguagem é uma questão central, Soares (2008) continua afirmando, nesta obra, que

[...] A Linguística Aplicada faz uso não somente dos conhecimentos teóricos produzidos pela Linguística, mas, acima de tudo, dialoga com as descobertas de uma variedade de campos tais como a Antropologia, a Teoria Educacional, a Psicologia e a Sociologia, entre outros, para atingir os seus objetivos, mantendo, assim, uma forte característica multidisciplinar (SOARES, 2008, s/p.).

Moita Lopes (2006) concorda com estes autores ao afirmar que a LA busca “criar inteligibilidades” acerca dos problemas sociais, “de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas” (MOITA LOPES, 2006, p. 20). Assim, de acordo com este autor, a pesquisa em LA permeia diversos setores da nossa

sociedade, não se fixando, apenas, em questões educacionais. Para Moita Lopes (p. 20) a pesquisa em LA deve ser indisciplinar e deve estar centrada em um contexto aplicado, observando “onde as pessoas vivem e agem, [...] [compreendendo as] mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam” (MOITA LOPES, 2006, p. 21).

Dessa forma, compreendemos que a LA busca o diálogo com outras teorias, a fim de produzir conhecimento sobre a vida social, algo que é essencial para as ciências sociais. Entendemos, também, que “todo conhecimento é político” (PENNYCOOK, 2001, p. 43 *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 21), portanto, cabe ao linguista aplicado politizar o ato de pesquisar, pensando alternativas para a vida social, problematizando e criando inteligibilidades acerca da sociedade de modo geral.

3.2 TIPO DE PESQUISA

A metodologia de pesquisa qualitativa trabalha, sempre, com “interpretações das realidades sociais” (GASKELL, 2011 [2002], p. 23), evidenciando uma preocupação epistemológica com o processo de produção dos resultados, não apenas com o produto final. Uma vez que este tipo de pesquisa visa produzir descrições e interpretações da realidade social, é entendida, por Resende (2000), como “uma forma de pesquisa potencialmente crítica”, pois com ela é possível identificar “estruturas de poder naturalizadas em um contexto sócio-histórico definido” (p. 57).

Uma das formas de pesquisa qualitativa que tem se mostrado mais produtiva nas pesquisas atuais é o método etnográfico que se tem convencionalizado chamar, na área de educação, em variante dessa vertente, de pesquisa do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2011 [1995]).

A pesquisa etnográfica tem sido amplamente utilizada nas ciências sociais, pois através dela é possível estudar a cultura de dada comunidade. Para André (2011 [1995]), o termo ‘etnografia’ remete a dois sentidos: (1) conjunto de técnicas usadas pelos antropólogos para gerar dados sobre os valores e hábitos de um grupo social e (2) um relato escrito a partir da análise destes dados. Duranti (2000) vai além e afirma que etnografia é uma “descrição escrita da organização social, dos recursos simbólicos e materiais, e das práticas interpretativas que

caracterizam um grupo particular de indivíduos”²⁶ (p. 126), descrição que surge com a participação direta do pesquisador na vida de determinado grupo. Este autor afirma, ainda, que o etnógrafo, no momento de sua pesquisa, precisa se atentar para duas qualidades: (1) distanciamento e (2) identificação. O distanciamento se faz necessário para que nos familiarizemos com as atitudes, as falas, as produções dos participantes sem nos deixar tocar pelo condicionamento cultural a que estamos submetidos, pois “[...] na etnografia existe um fator em jogo que consiste em trocar o familiar pelo estranho e vice-versa, o estranho pelo familiar”²⁷ (DURANTI, 2000, p. 127). Já a identificação também é importante neste estudo, pois é preciso que haja empatia entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, visto que somente com esta identificação será possível olhar para a pesquisa sob uma perspectiva interna.

Para o etnógrafo, a convivência com a comunidade a ser estudada é fundamental para o “sucesso” da pesquisa. Duranti (2000) acredita que as informações necessárias para se fazer um estudo devem ser extraídas a partir do convívio, durante um período de tempo, “com as pessoas cujo modo de vida querem entender”²⁸, pois assim é possível observá-las “trabalhar, comer, jogar, falar, rir, gritar, ficar com raiva, entristecer, ficar contentes, satisfeitos, frustrados”²⁹ (p. 131). Neste tipo de pesquisa, o pesquisador estabelece um diálogo entre diferentes pontos de vista: o seu, enquanto pesquisador, e dos participantes, imersos no ambiente a ser estudado. Em se tratando de analisar a prática escolar, etnograficamente, é preciso que algumas adaptações metodológicas sejam feitas, surgindo, assim, o estudo do tipo etnográfico. Para André (2008 [2005]), o estudo do tipo etnográfico é uma “adaptação da etnografia ao estudo de um caso educacional” (p. 23), em que se busca conhecê-lo profundamente, o que “permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 2011 [1995], p. 41).

A autora afirma ainda que o estudo do tipo etnográfico contribui para que se iluminem os problemas da prática educacional, focalizando uma instância em particular e iluminando suas múltiplas dimensões

²⁶ Originalmente: “[...] una etnografia es la descripción escrita de la organización social las actividades, los recursos simbólicos y materiales, y las prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo particular de individuos”.

²⁷ Originalmente: “[...] en la etnografia existe un factor en juego que consiste en cambiar lo familiar por lo extraño y, viceversa, lo extraño por lo familiar”.

²⁸ Originalmente: “con las personas cuyo modo de vida quieren entender”.

²⁹ Originalmente: “trabajar, comer, jugar, hablar, reír, gritar, enfadarse, entristecerse, estar contentos, satisfechos, frustrados”.

assim como seu movimento natural. Os estudos de caso³⁰, desse modo, podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões políticas no que tange aos temas escolares (ANDRÉ, 2008 [2005], p. 35-36).

É preciso compreender que a pesquisa do tipo etnográfico deve ser usada quando existir o interesse, por parte do pesquisador, em conhecer uma instância em particular; quando houver pretensão de compreender profundamente essa instância e quando houver a procura por retratar o dinamismo da situação de uma forma muito próxima ao natural (ANDRÉ, 2008 [2005]).

Em se tratando deste trabalho, consideramos a pesquisa do tipo etnográfico como a mais pertinente, pois queremos conhecer a realidade em que o projeto do jornal escolar é produzido, bem como analisar as relações que existem dentro deste projeto, sejam elas de ordem subjetiva – como as relações entre os membros que compõem a equipe do jornal – ou objetivas – como a análise das produções dos textos dos alunos e a análise da prática docente. Dessa forma, procuramos, de acordo com André (2011 [1995]), colocar uma lente de aumento na dinâmica escolar, buscando conhecer, empreender significados, identificando, assim, “as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar”, possibilitando a compreensão do “papel e [d]a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados” (ANDRÉ, 2011 [1995], p. 41).

3.3 GERAÇÃO DE DADOS

Em uma pesquisa do tipo etnográfico, a geração dos dados a serem analisados ocorre a partir da observação da realidade, chamada pelos teóricos de observação participante, “porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 2008 [2005], p. 26). Sendo assim, durante o período de geração de dados desta pesquisa, o ano de 2012, realizamos observação participante³¹, a partir da qual foi

³⁰ André considera a denominação “estudo de caso etnográfico” para o que estamos chamando, neste trabalho, de estudo do tipo etnográfico.

³¹ Em dado momento da geração dos dados, a professora coordenadora do projeto sugeriu que trabalhássemos em conjunto, cabendo à pesquisadora auxiliar os alunos durante o processo de produção sempre que fosse solicitado. Acreditamos que esta “participação” não tenha acarretado perdas durante o processo de geração de dados, haja vista que procuramos manter o distanciamento necessário para não comprometer as análises futuras e, também, buscamos não

possível interagir com os alunos e professores, questionar em momentos oportunos e, também, descrever as situações ocorridas em diário de campo. Acreditamos que o uso do diário de campo foi fundamental no sentido de, segundo André (2011 [1995]), “documentar o não documentado” (p. 41), pois buscamos descrever situações peculiares decorrentes das interações. Procuramos, também, reconstruir, em alguma medida, as falas que julgamos ser importantes, a linguagem e a forma como a relação entre alunos, professores e colaboradores acontecia. Nossa intenção, com a produção deste diário e da observação, não é de comprovar hipóteses, nem generalizar a prática educacional; procuramos “descrever a situação, compreendê-la, revelar seus múltiplos significados” ANDRÉ, 2011 [1995]), possibilitando a compreensão e a interpretação do leitor, podendo este generalizar os fatos, ou não.

Para a pesquisa, realizamos, também, entrevistas com os participantes ligados ao jornal: alunas, professora coordenadora, bolsista/oficineiro e diretor da instituição de ensino. Lançamos mão deste recurso de geração de dados, porque acreditamos, conforme Bauer e Gaskell (2011), que a entrevista tem por finalidade “explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (p. 68). Realizamos dois tipos de entrevista: grupal e individual, com questionários semiestruturados, por acreditarmos que, dessa forma, é possível manter “uma conversação continuada entre informante e pesquisador” (DUARTE, 2002, p. 147). A entrevista grupal ocorreu em um horário reservado para a oficina do jornal, mas que não seria usada para esse fim. Optamos por realizar esta forma de entrevista, em um primeiro momento, porque buscamos observar como as alunas se enxergam como grupo e como elas responderiam frente às divergências de opinião.

Para a entrevista individual, buscamos aprofundar os assuntos elencados na entrevista grupal, por entendermos que, a partir deste novo momento, com a arguição seria possível esclarecer alguns problemas já observados (ANDRÉ, 2011 [1995]) e, mais uma vez, questionar sobre o funcionamento do jornal, sobre o trabalho em grupo, sobre o trabalho com uma mídia e sobre o processo de ensino e aprendizagem que decorre da produção de um jornal escolar. As entrevistas individuais também foram feitas com a equipe que coordena o projeto do jornal escolar: bolsista e professora coordenadora. Nessas entrevistas,

buscamos respostas sobre o funcionamento do jornal, a autonomia das alunas, o processo de ensino e aprendizagem, o trabalho com os gêneros discursivos e, também, sobre mídia escolar. Entrevistamos, também, o diretor da instituição, pois acreditamos ser importante entender como a escola enxerga o trabalho com o jornal.

Alguns objetivos desta pesquisa estão relacionados ao processo de formação do aluno como produtor de textos; assim, para que este aspecto fosse contemplado, buscamos, nos jornais produzidos, dados que contemplassem esta perspectiva. Para isso, coletamos os primeiros textos produzidos pelas alunas, as correções e as reescritas; e, também, as três edições do jornal produzidas em 2012.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para a análise do material obtido a partir da geração de dados, retomamos agora os objetivos propostos neste trabalho, a fim de evidenciar como nos ateremos ao material para refletirmos sobre a formação do aluno produtor de textos como parte das práticas de letramento midiático decorrentes de um projeto de jornal escolar.

A análise dos dados desta dissertação deu-se a partir da relação entre gênero e prática, pois entendemos que é por meio destes que agimos no mundo. A partir daí, passaremos à discussão sobre Letramento Midiático, uma vez que a inserção em práticas letradas ocorrem por meio das ações dos sujeitos. Por fim, falaremos da produção textual e da formação do aluno produtor de textos, centrando, neste momento, no produtor e em sua autoria.

A discussão sobre gênero e prática social será, inicialmente, abordada a partir da construção do jornal. Discutiremos sobre como o projeto se constitui e que tipo de prática ele perfaz. Neste momento, utilizaremos os jornais, as entrevistas e o diário de campo, pois entendemos que, com estes materiais, poderemos verificar a construção do jornal e sua organização bem como poderemos entender o papel do aluno no interior deste projeto.

A análise, ao abordar o Letramento Midiático, visa levantar e debater questões acerca dos eventos e práticas de letramento, evidenciando que o trabalho realizado na escola é uma prática de letramento midiático, mas, também, escolar. Para esta análise, buscaremos apoio no diário de bordo, evidenciando as oficinas dedicadas às reuniões de pauta, à apuração dos fatos e à escrita. Neste

momento, também, buscaremos empreender um debate sobre a criticidade dos alunos em relação às mídias convencionais.

Para analisarmos a metodologia de trabalho com o texto e o processo de escrita e reescrita, usaremos os textos dos alunos evidenciando a construção textual a partir das diferentes versões de cada texto. Aqui, discutiremos, também a questão dos gêneros discursivos e a forma como esta teoria é abordada durante o projeto de jornal escolar.

Por fim, traremos ao debate a formação do aluno produtor de textos. Discutiremos os tipos de saber que os alunos desenvolveram ao longo do ano letivo, bem como o desenvolvimento de sua identidade autoral e a forma como eles se constituíram como cidadãos críticos e engajados. Por se tratar de uma pesquisa do tipo etnográfica, a análise dos dados aconteceu por meio de episódios – fatos que ocorreram durante as oficinas de jornal, mas que representaram, de forma geral, a prática daquele momento.

4 ANÁLISE DOS DADOS: O PRODUTOR DE TEXTOS NO CONTEXTO DO JORNAL ESCOLAR

Entendemos que toda ação dos sujeitos se configura por meio dos gêneros do discurso e que a inserção em práticas de letramento midiático acontece, também, por meio de ações relacionadas aos gêneros. Integrando esses dois componentes (gênero e letramento), temos a produção textual, que envolve os saberes desenvolvidos a partir das ações de cada sujeito, a autoria e o protagonismo de cada produtor-sujeito. Além disso, através das produções textuais, podemos entender qual prática os sujeitos constroem e qual é a relação existente entre as práticas e os textos produzidos.

Para a análise dos dados, trabalhamos segundo a perspectiva acima delineada (contemplando gênero, letramento e as práticas de produção textual), incluindo, também, a questão da criticidade dos sujeitos. Analisamos, ao tratarmos de gêneros, letramento midiático e produção textual, como a criticidade e o engajamento social foram desenvolvidos e construídos em cada aluno, bem como quais identidades ele performou durante o percurso do projeto – aluno, jornalista, cidadão, amigo, militante.

O jornal, criado na escola pesquisada, em Florianópolis – SC, existe desde o ano de 1992, segundo entrevista com o diretor da unidade escolar. Ao longo dos anos, o jornal passou por diversas modificações, a começar pela equipe que coordenava o projeto. Normalmente, a cada ano, a equipe diretiva muda e a configuração do jornal, também. Para o diretor, essas mudanças ocorrem justamente pelo fato de que o produto reflete a personalidade de cada coordenador.

Os estudantes que fazem parte do projeto de jornal também são outros a cada período, seja pelo fato de não mais pertencerem à escola, seja pelo fato de não mais se interessarem pelo projeto. O ano de 2012, por exemplo, foi marcado por equipes bem diferentes. No 1º semestre, havia um grupo predominantemente feminino, porém, havia a presença de dois garotos. No segundo semestre, no entanto, os meninos não mais participaram do projeto. Algumas garotas continuaram – a maioria do grupo – e outras vieram se juntar às oficinas. Com as entrevistas realizadas, contudo, não foi possível levantar, com clareza, o porquê da predominância feminina no projeto. Para a coordenadora do projeto no ano de 2012, a ausência de garotos nas oficinas foi uma decorrência de as oficinas de futsal coincidirem com as oficinas de jornal e, também, pelo fato de os meninos não terem facilidade em se concentrar para o momento de produção textual. Já o oficineiro foi menos assertivo em

sua resposta, mas teorizou uma possibilidade, dizendo que “talvez, justamente por não haverem outros meninos no jornal, pela equipe já estar monopolizada pelas meninas, isso dificulte, um pouco, a entrada de um menino ou outro”. Mesmo não podendo concluir a respeito deste fator da predominância feminina, acreditamos que esta situação geral foi uma especificidade na elaboração desse jornal e, portanto, se fez necessário fornecer a informação.

Durante o ano de 2012, o jornal contou com três edições, sendo uma no 1º semestre e outras duas no 2º semestre. A 1ª edição foi coordenada por um estudante de jornalismo, que propunha oficinas que discutiam o jornal convencional e suas diferenças relativas ao jornal escolar, apresentavam aos alunos como uma diagramação era feita e buscavam fomentar o debate a todo instante. No entanto, a necessidade e importância dos debates perdiam-se, muitas vezes, na obrigação de decidir a pauta, escrever os textos e publicar uma edição. O 2º semestre foi marcado pela volta do oficineiro que trabalhara com o grupo nos anos anteriores. Ele, estudante de psicologia, estava mais integrado ao projeto e demonstrava maior conhecimento sobre a forma como a equipe diretiva – coordenadora responsável pelo projeto e que, também, era professora da escola e diretor da unidade escolar – desejava realizar o trabalho. Sendo assim, este último semestre foi marcado pela grande quantidade de textos produzidos e pelo novo direcionamento das oficinas. Estas passaram a ser usadas para a escrita e reescrita, não havendo mais debates acerca do projeto em si.

Outro ponto importante no projeto de jornal desta unidade escolar e que deve ser destacado foi o fato de haver a necessidade de trazer questões escolares para as edições. Durante a definição da pauta – como será melhor explicado na próxima seção – a coordenadora do projeto apresentava o que estava sendo feito na escola, pela equipe diretiva, corpo docente ou alunos, e os participantes do projeto decidiam o que cada um gostaria de escrever. Percebemos, nesta maneira de trabalhar, que, muitas vezes, a voz dos alunos era silenciada em proveito de uma demanda escolar. Em dado momento, na 3ª edição, por exemplo, algumas alunas decidiram que escreveriam um texto de opinião em que trariam seus pontos de vista sobre a família, os relacionamentos e as amizades. Em função da demanda e do curto prazo para esta edição, não foi possível trabalhar junto a elas para que o texto pudesse ser publicado. A voz das alunas nesse caso não ganhou espaço, mas não se tratou de censura; apenas optou-se por publicar textos que já estavam corrigidos e reescritos.

A configuração do jornal e das oficinas que integravam o projeto foram fundamentais para determinar a forma que a análise teria na pesquisa. A experiência de imersão gerou dados que possibilitam discutir a questão proposta para a pesquisa. Como será possível perceber nas próximas seções, nos atemos à configuração do jornal (gênero e prática social), ao letramento midiático (a prática social mediadora), à metodologia de trabalho com o texto (ensino e aprendizagem da escrita) e ao processo de escrita e reescrita (a formação do aluno produtor de textos).

4.1 “VAMOS FALAR SOBRE A PAUTA DESSA EDIÇÃO”: GÊNERO E PRÁTICA SOCIAL

O trabalho com a produção de jornal existe há vários anos nesta instituição de ensino. No entanto, a atual configuração – oficinas durante o contraturno, participação no projeto Mais Educação do Governo Federal, diagramação feita por uma equipe fora da escola e impressão realizada em uma gráfica especializada – existe apenas há poucos anos. No início do projeto, a escola precisava, de alguma forma, de custear o jornal e sua impressão, o que era feito na própria unidade escolar. Com a entrada da escola no projeto Mais Educação, os custos passaram a ser financiados pelo Governo Federal e foi possível transformar o próprio jornal, que passou a ser impresso em tamanho tabloide, colorido, em uma gráfica especializada. Passou a contar, também, com uma pessoa responsável pelas oficinas do projeto, denominada oficineiro.

Essas mudanças se processaram ao longo dos anos e segundo o diretor da unidade escolar, a cada novo ciclo – em que uma nova equipe de alunos e professores é formada – o jornal ganha uma nova configuração, evidenciando o fato de que o produto reflete a identidade dos participantes. Tais modificações ao longo dos anos nos permitem compreender como a história de cada sujeito influencia suas decisões e escolhas, exatamente pelo fato de o homem ser situado e datado historicamente, como visto em Freire (2011 [1970]). Assim, o fato de o produto – jornal – carregar a identidade de cada equipe deixa claro que, a partir da história de cada sujeito, há uma posição e uma nova reconstrução, em um constante processo dialogal. Para o diretor, “a cada ano, um professor se encanta pelo jornal e dá a sua cara ao projeto [...]”. É possível perceber, portanto, que a cada novo ciclo – em que há nova equipe diretiva e novos participantes – há, também, uma significativa mudança na linha editorial do jornal, o que revela, por outro lado, uma

fragilidade do projeto. A 1ª edição de 2012, por exemplo, foi fruto de uma pauta que privilegiou os assuntos escolares, mas, ainda assim, viabilizou o desejo autoral dos alunos. Nesta edição, há a predominância de textos relacionados à escola (o uso do uniforme, o trabalho dos alunos na horta, a visita ao Horto Florestal, as oficinas de rádio e letramento, etc.), mas há a voz dos alunos – e suas posições autorais. Esse contexto coloca uma autoria que fica um pouco engessada; mas o jornal também oferece oportunidades para a expressão de outras formas de autoria, por exemplo, em textos que tratam do uso da maquiagem na escola, automutilação e história do Rock. A 2ª edição foi marcada por textos sobre a escola, mas também apresentou textos sobre a comunidade e a continuação da história do Rock. Nesta edição, os textos construídos pelos colaboradores versavam, além disso, sobre assuntos da escola. A 3ª edição do ano seguiu a mesma linha editorial da 2ª, apresentando a finalização da “trilogia” da história do Rock e algumas dicas para o verão; os demais textos contemplavam os acontecimentos escolares.

Para um maior entendimento sobre a definição da pauta, é preciso atentarmos para como este processo ocorria. A equipe diretiva, em todas as edições, seguiu o mesmo padrão: apresentava aos participantes alguns temas relacionados à escola e que poderiam ser parte do jornal e cada aluno escolhia o tema sobre o qual desejava escrever³². Em alguns momentos, os alunos opinavam sobre os assuntos que gostariam que aparecesse no jornal, como o texto que dissertava sobre automutilação (anexo 3), por exemplo, e os participantes decidiam se tais textos poderiam ser parte do jornal. A partir da definição dos temas a serem tratados, estes eram divididos entre os participantes, de acordo com a vontade de cada aluno. Em entrevistas, foi possível verificar que a decisão dos alunos era respeitada, pois, segundo a aluna M.S., “a professora reserva uns nomes [temas] e vai perguntando quem vai fazer essa matéria e tal”. Esta posição foi compartilhada por A.J.A.C.. De acordo com esta aluna, “se ninguém quiser fazer, não faz”.

A partir destas definições, as estudantes reuniam-se em duplas ou trios e começavam o planejamento de cada “matéria”, que consistia em pesquisar sobre o tema a ser tratado, realizar entrevistas com as pessoas envolvidas, fazer algumas fotos, quando isso era possível, escrever o textos, analisar a correção e reescrevê-los, quando necessário. A etapa

³² É preciso deixar claro que, nas edições seguintes, as alunas não escreviam seus textos por determinação da equipe. Nas últimas edições, os temas eram apresentados durante a reunião de pauta e, a partir daí, as estudantes escolhiam quem ia escrever sobre determinado assunto.

da pesquisa, muitas vezes, era substituída pela elaboração das entrevistas, como é possível notar no texto escrito sobre a quadrilha apresentada durante a festa junina, em que as alunas responsáveis entrevistaram o diretor da unidade escolar, outros professores e colegas:

Quadro 1 - Elaboração de roteiro de entrevista. As letras correspondem às iniciais dos nomes dos entrevistados.

A.:	Alguns alunos acharam que os pais não podiam participar [da festa]. Chegando na festa, eles perceberam que muitos pais estavam lá. Afinal, podia ou não podia os pais participar?
R.:	
A.:	O que você achou da festa Junina?
C.:	
A.:	Você achou que a quadrilha ocorreu como você esperava?
Porque?	
C.:	
A.:	Você teve muito trabalho para organizar as danças?
C.:	
A.:	De onde surgiu a ideia de fazer essa quadrilha diferente?
C.:	
A.:	O que você achou da festa junina?
G.:	
B.:	
M.:	

Após a realização das entrevistas ou pesquisas, as estudantes construíam seus textos para que pudessem ser corrigidos pelo oficinheiro e, depois, reescritos por elas, como é possível observar nos quadros a seguir, tendo como exemplo o texto a respeito da quadrilha:

Quadro 2 - Versão 1 do texto sobre a quadrilha realizada durante a festa junina.

Festa junina – Quadrilha
Amanda C. e Amanda J. ³³
No dia 13/07/12 na Escola Vitor Miguel de Souza aconteceu um

³³ Os nomes dos participantes foram substituídos por pseudônimos a fim de garantirmos o anonimato destes. A escolha dos pseudônimos deu-se para que não houvesse um apagamento do sujeito, o que aconteceria se os tratássemos pelas iniciais de cada nome.

grande evento: a festa junina.

Uma das grandes apresentação foi a quadrilha aonde os alunos da 6^a, 7^a e 8^a série apresentaram. Para que a quadrilha acontecesse os alunos tiveram que ensaiar varios dias ate estar tudo perfeito.

Os ensaios ocorreram na sala de dança nas aulas de Ed. Física e as vezes os alunos ficavam à tarde na escola para ensaiar.

A quadrilha deste ano foi diferente por que durante a apresentação tiveram vários tipos de musicas, como tchu tcha, assim você mata papai, olha a onda, dormi na praça.

Esta festa ocorreu para finaliza o semestre o que foi muito bom pois foi possível que a escola se diverti-se junto.

Quadro 3 - Correção do texto sobre a quadrilha realizada na festa junina.

Festa junina – Quadrilha

Versão 1 - Correção

Amanda C. e Amanda J.

No dia 13/07/12 na Escola Vitor Miguel de Souza aconteceu um grande evento: a festa junina.

Uma das grandes apresentação foi a quadrilha, aonde os alunos da 6^a, 7^a e 8^a série apresentaram. Para que a quadrilha acontecesse (acontecesse) os alunos tiveram que ensaiar varios dias ate estar tudo perfeito.

Os ensaios ocorreram na sala de dança ~~nas aulas~~ de Ed. Física, com a ajuda do professor. e Às vezes os alunos ficavam à tarde na escola para ensaiar.

A quadrilha deste ano foi diferente por que durante a apresentação tiveram a mistura de outros ritmos ~~vários tipos de musicas~~, como: ~~tchu tcha, assim você mata papai, olha a onda, dormi na praça~~. sertanejo, pagode e axé.

Esta festa ocorreu para finalizar o semestre o que foi muito bom pois foi possível que alunos e funcionários ~~a escola~~ se diverti-se (divertissem) junto(s).

Quadro 4 - Versão 2 do texto sobre a quadrilha realizada durante a festa junina.

Festa Junina – Quadrilha

A.C. e A.J.

No dia 13/07/12 na Escola Vitor Miguel de Souza aconteceu um grande evento: a festa junina.

Uma das grandes apresentações foi a quadrilha, aonde os alunos da 6^a, 7^a, e 8^a série apresentaram. Para que a quadrilha acontecesse os alunos tiveram que ensaiar vários dias até tudo estar perfeito.

Os ensaios ocorreram na sala de dança durante as aulas de Ed. Física, com a ajuda do professor Carlos. Às vezes os alunos ficavam à tarde na escola para ensaiar. A quadrilha deste ano foi diferente porque durante a apresentação tiveram a mistura de vários ritmos como: sertanejo universitário, pagode e axé.

Esta festa ocorreu para finalizar o semestre, o que foi muito bom pois foi possível que os alunos e funcionários da escola se divertissem juntos.

O exemplo acima é bem característico do cotidiano do trabalho durante as oficinas, a partir da definição de cada pauta. A produção dos jornais seguia estas etapas: definição de pauta, distribuição dos temas, elaboração de entrevistas ou pesquisas, escrita dos textos, correção e reescrita. Após isso, os textos eram encaminhados para a equipe de diagramação e para a gráfica responsável por imprimir as edições. Ao retornar para a escola, o jornal, já finalizado, era entregue à comunidade escolar e demais escolas do município.

Todas estas etapas, neste momento de análise, são de grande importância para determinarmos que tipo de prática social este projeto de jornal perfaz. Para isso, atentamo-nos para as pautas de cada edição, a fim de apresentarmos os textos escritos pelos alunos e os gêneros que compunham cada jornal. A 1^a edição do ano de 2012, apresentou uma pauta que mesclava assuntos relacionados diretamente com a escola; assuntos de interesse dos alunos – e escolhidos por eles –; trabalhos realizados em sala de aula pelos participantes do jornal e textos produzidos por colaboradores do jornal: alunos que não participavam do projeto, equipe que coordenava o projeto e direção escolar, como é possível verificar no quadro a seguir:

Quadro 5 - Texto da 1ª edição do jornal.

AUTORIA DOS PARTICIPANTES DO JORNAL	OUTRAS AUTORIAS
-------------------------------------	-----------------

Textos com assuntos Escolares	Textos com assuntos de escolha dos alunos	Produções de sala de aula	Produções dos colaboradores
Projeto UCA	Poemas sobre a escola	Receita	Carta ao leitor (Oficineiro)
Horta da escola	Automutilação	Automutilação	Escola democrática (Direção)
Semana do livro	Maquiagem em excesso		Oficina de rádio e letramento (Coordenadores do projeto de rádio)
Bombeiro mirim	Dicas de Games		Pibic (Alunos não participantes do projeto)
Horto Florestal	Caça palavras		Oficina de diagramação (Coordenadores do projeto)
Uso do uniforme			História do Rock (Alunos não participantes do projeto)
Lanches da 8ª série			
Passeio escolar			

A 2ª edição deste mesmo ano, apresentou algumas modificações em relação à 1ª, a começar pelo fato de que o jornal contou com textos relacionados ao bairro Itacorubi, como é possível perceber no quadro abaixo:

Quadro 6 - Textos da 2a edição do jornal.

AUTORIA DOS PARTICIPANTES DO JORNAL				OUTRAS AUTORIAS
Textos com assuntos escolares	Textos com assuntos de escolha dos alunos	Produções de sala de aula	Textos sobre a comunidade	Produções dos colaboradores
Festa Julina		Receita	Estudo sobre o bairro	Carta ao leitor (Oficineiro)
Quadrilha			Visita à creche	Parlendas (Professoras)
Brinquedoteca			Pracinha do Itacorubi	Estudo sobre o bairro

				(Professoras)
Biblioteca				Poema (Professora)
Visita às praias				Espaço da infância (Professora)
Procon nas escolas				História do rock – parte 2 (Alunos não participantes do projeto)
Rifa da 8ª série				Leitura (Coordenadora do projeto de jornal)
Jogos escolares				Blog de Letramento (Oficineiro)
Visita ao CIC				

Neste quadro, é possível perceber como os assuntos relacionados à escola são maioria nesta edição, mesmo quando não produzidos pelos participantes das oficinas.

A 3ª edição, como já foi mencionado, seguiu a mesma linha editorial da 2ª, contando com textos relacionados à escola, em sua maioria, textos dos colaboradores e dicas para o verão, tema que foi escolhido peloicineiro e algumas alunas. Esta edição, portanto, configurou-se da seguinte forma:

Quadro 7 - Textos da 3ª edição do jornal.

AUTORIA DOS PARTICIPANTES DO JORNAL			OUTRAS AUTORIAS
Textos com assuntos Escolares	Textos com assuntos de escolha dos alunos	Produções de sala de aula	Produções dos colaboradores
Palestra sobre sexualidade	Dicas para o verão		Carta ao Leitor (Oficineiro)
Vinda do Papai Noel			História do rock – final (Alunos não participantes do projeto)
Visita ao museu			Final de ano (Direção)
Mostra			

pedagógica			
Halloween			
Adeus à escola			
Visita dos alunos da creche			
Mostra cultural			

A partir da sistematização dos textos publicados no jornal foi possível entender que o projeto de jornal desta unidade escolar caracteriza-se por ser um jornal da escola, pois apresenta, em sua maioria, textos que contemplam a escola e seus acontecimentos, que são partilhados pelos participantes das oficinas e por seus pares. A caracterização deste jornal como sendo uma prática escolar se deu pelo nosso entendimento, , do conceito de prática social, cunhado por Fairclough (2001 [1992]), uma vez que esta articula diferentes elementos sociais, como ação e interação, relações sociais, pessoas, mundo material e discurso, e refere-se a algo que “as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados” (p. 100). Entendemos, portanto, a importância da caracterização editorial deste projeto – ser um jornal da escola – para que se pudesse entender que tipo de significados eram construídos ali, pois a partir das coordenadas que ordenam o jornal, os alunos são postos em situação de interação específica, permitindo que compartilhem de certos objetos de discurso, possibilitando, assim, uma dada experiência de reflexão acerca da comunidade em que vivem e, também, da escola, construindo, portanto, “o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 91). O fato de ser um jornal escolar e não uma simulação artificial do jornal convencional é um aspecto que contribui para a construção autoral dos alunos como sujeitos sociais. Há que se considerar, contudo, que nem sempre os alunos tinham controle ou possibilidade de participação mais efetiva na condução do jornal.

Apesar da importância de o jornal caracterizar-se como escolar e permitir que os alunos compartilhassem de um mesmo objeto discursivo, observamos, durante as oficinas, que a interação entre os participantes era, por diversas vezes, subtraída em função da necessidade de concluir o projeto numa data específica. Foi notado por nós que, após a definição da pauta, não havia discussão acerca dos temas a serem escritos, algo que consideramos ser importante para a construção do aluno produtor de textos. Cada autor – individualmente ou em grupo – escrevia a partir de seu ponto de vista e de sua visão de mundo; não havia discussão sobre as crenças e atitudes de cada autor, ficando a interação entre os

participantes fechada aos pequenos grupos ou na relação entre alunos e oficineiro. Esta ausência de debate e discussão de pauta tornava-se evidente ao longo do processo de escrita, pois era possível perceber que as alunas, mesmo em duplas, não refletiam acerca do que iriam escrever. Durante as entrevistas realizadas com as participantes, foi perguntado a elas sobre a existência ou não deste debate, a fim de verificarmos se esta ausência de debate, em nossa visão, era observada pelas alunas e se isso acarretava prejuízo ao jornal. As participantes apresentaram respostas que, de certa forma, fugiram da nossa expectativa sobre o debate, pois, para elas, havia discussão entre os pequenos grupos quando o trabalho era dividido no momento da escrita: perguntas para entrevistados, pesquisa do assunto e escrita da produção. Para a aluna Amanda C., há reflexão entre o grupo e as duplas, pois, segundo esta aluna “a dupla pesquisa sobre isso [o assunto daquele texto] e faz o texto, tira foto, escolhe as fotos, só a dupla, e coloca no computador”. Beatriz G. afirma, também, que “a gente conversa primeiro o que a gente acha, para depois começar a escrever [...] cada uma escreve um pouco”. No entanto, todas as alunas foram categóricas ao afirmar que o trabalho era melhor desenvolvido quando feito de forma individual, pois, segundo Maria S. “[...] tem pessoas que não querem ajudar, ficam saindo da sala, tipo eu assim...”, ou ainda, de acordo com Janaína T., quando em duplas, “às vezes, [o trabalho] fica nas costas de uma só”.

Assim, podemos entender que a definição da pauta e a caracterização do jornal enquanto projeto da escola – trazendo textos que contemplavam assuntos escolares, quase em sua totalidade –, em muitos momentos não oportunizava o debate e o protagonismo dos estudantes, limitando, assim, a construção da criticidade de cada participante. É um aspecto que talvez possa ser considerado em futuras edições do jornal, e que não revela nenhum demérito da experiência. Pelo contrário é a existência desse jornal escolar e da coragem de se tocar uma experiência com essa que possibilita a reflexão e a oportunidade de se trilhar outros caminhos. O projeto realizado naquela escola, por oficineiros e alunos, evidencia o fato de que o trabalho com um objeto discursivo permite ampliar a significação de mundo dos estudantes, possibilitando, assim, a ressignificação das identidades destes.

4.2 “AH, EU PASSEI A VER MAIS O JORNAL DA TV”: LETRAMENTO MIDIÁTICO

Conforme discutimos na seção destinada ao letramento midiático, no capítulo de revisão bibliográfica, entendemos que uma educação libertadora acontece por meio do desenvolvimento da criticidade dos educandos. E isto é possível, também, a partir de um trabalho escolar pautado no fortalecimento da democracia, em que haja discussões acerca da mídia e construção de mídias escolares. Para Kellner e Share (2008), é necessário que professores e alunos compreendam como poder e informação estão relacionados, possibilitando, desse modo, construção de conhecimento e criticidade. Nesse mesmo sentido, também entendemos que o trabalho com o letramento midiático busca, sempre, desenvolver um entendimento crítico e uma participação ativa diante das mídias.

Durante o processo de geração de dados para esta pesquisa, foi possível delinear alguns fatos que nos permitiram analisar a questão do letramento midiático dentro do projeto de jornal escolar da instituição trabalhada. Foi possível, por meio da interação entre pesquisadora e participantes e dos materiais obtidos ao longo do ano de 2012, determinar os eventos e as práticas de letramento daquele projeto. Entendemos que as reuniões de pauta, a apuração dos fatos e a escrita das matérias³⁴ formaram o que conhecemos por eventos de letramento. Nestes momentos, era possível visualizar como a escrita tinha relevância e quão tamanha era sua importância para o projeto como um todo, como é possível perceber nos levantamentos de pauta³⁵ realizados durante a construção das edições:

Quadro 8 - Levantamento de pauta da 2a. edição.

PAUTAS		
Produções textuais	Implementada	Não implementada
Festa Julina – Beatriz e Maria	X	
Quadrilha da Festa Julina – Amanda C. e Amanda J.	X	

³⁴ Durante todo o trabalho na unidade escolar, foi possível perceber um “gênero discursivo” dominante: matéria. Compreendemos que este é, na realidade, uma forma de generalizar os gêneros que compõem a esfera dos gêneros jornalísticos, algo que é corrente na prática jornalística convencional, aparecendo em manuais de jornais e de formações universitária dos profissionais.

³⁵ Apesar de, nas reuniões de pauta, algumas sugestões terem sido levantadas, alguns textos não foram finalizados e, portanto, não estão presentes nas versões finais do jornal.

Campeonato de Bolinha de gude – Amanda J. e Paula		X
Reforma da Pracinha – Wanessa, Daiele, Paula	X	
Rifa da oitava - Janaína C		X
Jogos Escolares - Beatriz, Maria, Janaína		X
Passeio para as praias - Amanda J. e Paula	X	
Reforma da Biblioteca – Tatiane, Beatriz, Roberta	X	
História do Rock 2 – Textos dos alunos não participantes do jornal	X	
Creche Itacorubi	X	
Projetos do anos iniciais – Roberta , Tatiane, Beatriz	X	
Visita ao CIC - Amanda C. e Gisele	X	
Receita do livro de inglês – Tatiane	X	
Obesidade x Anorexia		X
Procon vai às escolas	X	
Atividades para os pequenos	X	

Quadro 9 - Levantamento de pauta da 3a. edição.

PAUTAS		
Produções textuais	Implementada	Não implementada
Gincana Esportiva e Cultural – Erica	X	
Passeio de final de ano – Janaína	X	
Despedida 8ª série – Janaína	X	
Artigos de opinião (falsas amizades) – Maria, Roberta		X
Papai Noel no colégio - ?	X	
Creche ao colégio / Enquete – Amanda J.	X	
Mostra pedagógica - ?	X	
Palestra sexualidade	X	
História do Rock 3 – Textos dos alunos não participantes do jornal	X	
Dicas para férias – Beatriz	X	

Comemoração Halloween	X	
-----------------------	---	--

Outros eventos de letramento (STREET, 1984) puderam ser observados quando da apuração dos fatos ou levantamento de dados para a construção dos textos. Normalmente, as alunas participantes do projeto elaboravam entrevistas e, após colhidas as respostas, construíam seus textos finais. Estas entrevistas eram elaboradas pelas alunas com auxílio do oficineiro, e realizadas seguindo o roteiro de perguntas. As alunas, ao entrevistarem alguém, não utilizavam gravadores; copiavam as respostas dadas em seus cadernos e, depois, transferiam-nas para os arquivos já iniciados em seus computadores.

Quadro 10 - Entrevista: roteiro de perguntas e respostas para elaboração de matéria.

Reforma da praça do Itacorubi

Daiele e Karla

Entrevistas

- 1) Você costuma frequentar a pracinha?
- 2) O que você faz lá?
- 3) O que você achou da reforma da praça?
- 4) Que brinquedo você gosta de usar?

Aluno (a) da 6^a

- 1) As vezes
- 2) Brinca
- 3) Gostei achei interessante
- 4) Eu gosto de fazer ginástica

Aluna da 3^a – Letícia

- 1) As vezes

- 2) Brinca
- 3) Legal
- 4) Balansa

Aluna Laís

- 1) ~~Não~~ - As vezes
- 2) Anda de bicicleta
- 3) Ficou melhor porque colocaram coisas diferentes. Ex: lâmpadas, ginástica, etc.
- 4) Gangorra e balanço é o que eu acho mais engraçado

Após o momento das entrevistas, as alunas iniciavam a produção textual. Estas produções passavam por correções e reescritas – durante a 2ª e a 3ª edição do jornal, como será possível observar na seção destinada à metodologia da correção – até que o produto final fosse “aprovado” pelos autores e oficineiros.

Quadro 11 - Versão 1 do texto sobre a reforma na praça do Itacorubi.

Reforma da praça do Itacorubi
Daiele e Karla

A pracinha do Itacorubi fica próximo do nosso colégio e muitos alunos gostam de frequentá-la.

Há pouco tempo essa praça passou por algumas reformas. Foram colocadas novas lâmpadas, novos brinquedos, fizeram uma pintura e colocaram aparelhos de ginástica. Parece que depois da reforma a praça começou a ficar mais frequentada, as crianças começaram a brincar mais. Fizemos entrevista com alguns alunos do colégio para saber o que o que eles acharam.

A aluna Letícia da 3ª série disse que achou muito legal a Reforma e o Brinquedo que ela mais gosta é o Balanço.

Quadro 12 - Versão final do texto sobre a reforma na praça do Itacorubi.

As mudanças na pracinha do Itacorubi
Daiele, Karla e Wanessa

A pracinha do Itacorubi fica próxima ao nosso colégio e muitos alunos gostam de frequentá-la. Há pouco tempo essa praça passou por algumas reformas. Foram colocadas novas lâmpadas, novos brinquedos, aparelhos de ginásticas e foi feita uma nova pintura. Parece que depois da reforma, a praça começou a ser mais frequentada, as crianças passaram a brincar mais. Fizemos entrevista com alguns alunos do colégio para saber o que eles acharam da reforma. A aluna Letícia, da 3ª série, achou muito legal e que o brinquedo que ela mais gosta é o balanço. Já o aluno da 6ª série, Luisinho, achou a academia muito interessante e gostou muito de fazer ginástica. A aluna da 7ª série, Laís, falou que a praça ficou muito melhor, porque colocaram coisas diferentes como lâmpadas e academia de ginástica. Nós fomos a praça e achamos que a reforma ficou muito legal porque deixou a praça mais colorida e chamativa.

Ao longo da observação, na escola, foi possível compreender que os eventos de letramento (STREET, 1984) elencados acima evidenciaram a forma como a prática de produzir o jornal era conduzida. Apurar os fatos e dados, realizar entrevistas, construir textos são práticas midiáticas recorrentes neste projeto. Todos estes fatores levaram-nos ao entendimento de que a produção do jornal passava pela construção do trabalho com o letramento midiático. Este entrelaçamento entre mídia e escola tornou-se evidente durante a construção dos textos, ao determinar os gêneros que iriam compor cada edição, e no momento de apuração dos fatos de cada matéria, quando se discutia sobre a postura que as estudantes deveriam apresentar nestas ocasiões.

Muitas vezes, era solicitado às alunas que assumissem a postura de jornalistas mirins e não a de estudantes que participavam de um projeto escolar midiático. Em entrevistas realizadas com a equipe que coordenava o projeto, foi possível identificar uma discordância acerca do papel que os estudantes deveriam desempenhar. Para o oficinairo, os alunos eram jornalistas mirins, alunos que deveriam assumir este papel enquanto estivessem representando a equipe do jornal. Segundo ele, “[as meninas são jornalistas] porque elas produzem, totalmente, como jornalistas [...] elas fazem levantamento de pauta, fazem pesquisas, entrevistas, fazem redação, fazem revisão”. Para a coordenadora do

projeto e o diretor da unidade escolar, os alunos eram estudantes que, naquele momento, estavam trabalhando com o jornal, mas que não deveriam assumir uma identidade que não pertencia a eles, sendo “meninas, estudantes, crianças, pré-adolescentes que não são jornalistas” (coordenadora do projeto em entrevista). Neste momento, é possível afirmar que partilhamos do entendimento da coordenadora do projeto e do diretor da unidade escolar sobre o fato de as alunas não serem jornalistas, uma vez que compreendemos que o trabalho com o jornal acontece por meio de uma prática escolar que busca empoderar as estudantes enquanto cidadãs e alunas, não empreendendo uma procura profissional ou uma mudança de identidade.

O trabalho destas alunas na construção de uma mídia escolar ia até a fase da escrita e revisão dos trabalhos. Após isso, os textos e fotografias eram repassados a uma equipe, fora da escola, que diagramava a edição. A equipe que coordenava o projeto analisava e autorizava esta diagramação e o projeto era encaminhado a uma gráfica para a impressão. O jornal retornava para a escola e, então, os participantes do projeto repassavam-no aos seus pares na escola. É preciso ressaltar que a primeira edição do ano de 2012 foi diferente das demais, a começar pelo processo de diagramação. Foi solicitado à equipe responsável pelo projeto gráfico do jornal que fizesse uma oficina com os participantes a fim de que eles fossem, também, parte deste momento. No entanto, por problemas disciplinares, esta oficina não teve grande sucesso – tanto pela recepção por parte dos estudantes quanto pelo fato de que as responsáveis não conseguiram atingir o objetivo inicial.

O momento de entrega do jornal, em sala de aula, era muito aguardado pelos estudantes que participavam do projeto. As alunas queriam apresentar à escola o trabalho realizado; no entanto, pelo fato de o projeto não atingir toda escola, essa ansiedade era frustrada. Os colegas não se importavam e nem davam o valor que os participantes gostariam de receber. Em entrevistas com os participantes, foi possível perceber esta frustração. Algumas alunas afirmaram que ficavam tristes e desiludidas com o trabalho, pois seus colegas não valorizavam o árduo trabalho da equipe. Em contrapartida, as edições eram enviadas a todas as escolas da rede municipal, à secretaria da educação do município, aos coordenadores do Projeto Mais Educação e a resposta vinda dessas instituições/sujeitos era extremamente positiva. O trabalho era valorizado e os participantes enaltecidos. No entanto, para as participantes deste projeto, isso não bastava, uma vez que seus pares representavam maior valor para elas. Segundo a aluna Amanda J., os

colegas da escola, que não participam do projeto de jornal, afirmam que “o jornal tá feio, que eles podem fazer melhor [...] e que amassam ou fazem aviãozinho”.

Como prática de letramento midiático, o jornal representa um avanço para a escola, pois há a criação de uma mídia escolar que discute, de certa forma, a comunidade na qual aquelas alunas estão inseridas. No entanto, uma vez reconhecido que o trabalho realizado neste projeto tem grande importância para a construção de alunos produtores de textos, é preciso evidenciar que o trabalho ainda poderia crescer bastante no que tange ao desenvolvimento da criticidade das alunas e promover uma participação ativa daquelas jovens diante das mídias (BUCKINGHAM, 2003). O fato de o jornal da escola não atingir toda a instituição e não trazer um debate mais aprofundado sobre as mídias convencionais e os problemas da sociedade significa que o projeto ainda pode ter outros desdobramentos.

A necessidade, a nosso ver, de desenvolver um projeto que buscasse um entendimento mais crítico, que estimulasse uma compreensão ordenada do funcionamento da mídia e, após isso, estimulasse a reflexão (BUCKINGHAM, 2010) esbarrava na criação de uma mídia que não discutia os problemas da unidade escolar e dos alunos, centrando seu trabalho na apresentação do que era realizado na escola, como horta, visita à praia, uso obrigatório do uniforme etc., como é possível observar com os exemplos a seguir:

Figura 1 - Exemplo de texto sobre a escola



Figura 2 - Exemplo de texto sobre a escola



Conforme já debatemos, entendemos que o trabalho com a “educação midiática” nas escolas é algo imprescindível; é preciso levar os alunos a analisar as mídias existentes e a criar mídias escolares inovadoras e críticas. A educação se beneficiaria caso houvesse um elo reflexivo entre as práticas de letramento midiático e as práticas de letramento escolares, possibilitando, aos alunos, o questionamento acerca das estruturas postas na sociedade e dos jogos de poder existentes nas mídias convencionais, que, por serem pertencentes às elites, reproduzem suas ideologias (FREIRE E GUIMARÃES, 2011 [1984]) a fim de dominarem os outros grupos. Isso sugere que precisamos ir além de determinado ponto nos projetos de letramento midiático, para que os alunos possam ir além de passar a ver mais o jornal televisionado – como foi dito pelos participantes em entrevistas. Nesse sentido, uma forma de levar adiante a experiência de ampliar a criticidade seria oportunizar o debate, o questionamento e a mudança de postura dos estudantes em termos das mídias.

4.3 “VAI TER QUE ESCREVER TUDO DE NOVO?”: METODOLOGIA DE TRABALHO COM O TEXTO

O trabalho com a escrita na escola, tradicionalmente, foi pautado por uma produção textual mecânica que visava, apenas, a avaliação por

parte do professor. A discussão acerca dos gêneros discursivos, muitas vezes, não chega às instituições de ensino fundamental e médio, perpetuando a ideia de que escreve-se para o professor, para ser avaliado, para ganhar nota no final do bimestre. A possibilidade de trabalhar a escrita usando-a socialmente, com fins comunicativos, é de grande relevância para a educação - o que possibilita a inclusão do sujeito em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, transformando-o em participante ativo (GERALDI, 2011 [1997]) – e é o que pode ser visto, em boa medida, no projeto de jornal escolar analisado nesta pesquisa.

Ainda que não tenha existido, durante o período acompanhado, uma discussão entre os participantes acerca dos gêneros³⁶ que compõem a esfera jornalística e de sempre se recorrer ao “gênero” matéria (cf. nota de rodapé n. 34) como gênero a ser trabalhado, é possível perceber, neste projeto escolar, que a escrita não serve apenas para avaliação. Os participantes do projeto utilizam a escrita para levar seu modo de modo de dizer adiante, para a sociedade e para seus pares mais imediatos. Observa-se a ocorrência de uma prática com base dialógica, fundamental para o trabalho com a linguagem (BAKHTIN, 2010 [1929]), que confirma que, na atividade de escrita escolar, é o que dizer, com uma razão para dizer, para quem dizer, no papel de locutor constituído, com escolha de estratégias de dizer (GERALDI, 2003[1997], p. 160).

Para que o processo de escrita não se perdesse em meio à demanda de terminar o jornal e apresentasse uma metodologia bem definida que servisse de auxílio para os educandos (GERALDI, 2003[1997]), a equipe que coordenava o projeto no ano de 2012 trabalhava com os alunos levando em consideração que era preciso haver escrita, correção, reescrita e, posteriormente, publicação. Este processo metodológico vai ao encontro do que foi proposto por Antunes (2003). Para a autora, “não basta o cumprimento da etapa de escrever”, é necessário que a escola oportunize o planejamento e a revisão dos textos, favorecendo a interação entre pares e possibilitando a construção de autores cientes de suas funções sociais. É possível afirmar, com isso, que existia, no projeto de jornal escolar, uma metodologia bem definida

³⁶ Em entrevista, a coordenadora do projeto, ao responder uma questão relativa à ausência desta discussão acerca dos gêneros discursivos, afirmou que este debate era secundário quando se tratava do projeto, uma vez que a relativa estabilidade dos gêneros trabalhados permitia que os alunos compreendessem e reconhecessem cada gênero. Para ela, esta discussão deveria acontecer no momento das aulas de Língua Portuguesa, que daria embasamento para os alunos participantes do projeto.

que auxiliava os alunos durante o desenvolvimento de um texto, o que não significa dizer que esta metodologia estava engessada, pois, ao longo do ano e nas três edições do jornal, o trabalho mudou consideravelmente.

A 1ª edição foi coordenada por um estudante de jornalismo que buscou desenvolver oficinas que debatessem o jornal como mídia. Ele apresentou aos alunos, também, diferentes jornais, o conceito de *lead*, diagramação de capa e importância da diagramação na estrutura do jornal. Este trabalho demandou mais tempo e, quando a direção da escola solicitou que o jornal ficasse pronto rapidamente, já existia pouco tempo para a metodologia de escrita que contemplasse os passos ditos anteriormente. Os alunos produziram os textos iniciais, porém a correção e reescrita foi feita pela equipe que coordenava o jornal, buscando, sempre que possível, manter as características dos textos dos alunos. Apesar de os estudantes levarem seus nomes nos textos, muitas vezes ouvíamos durante as oficinas que o texto havia mudado e que os alunos não haviam escrito da maneira que foi publicado.

Quadro 13 - Versão 1 do texto sobre contação de história.

Contação de histórias
Fernando e João.

UM CONTADO DE HISTORIA CHAMADO SERGIO BELLO VEIO DE PORTO ALEGRE SÓ QUE ELE MORRA 5 ANOS NA COSTA DA LAGOA E ELE VEIO CONTA TRES HISTORIA O LAGO DO CONPO DO GICANTE, PROSSIÇÃO DAS ALMAS, CAUS DA CARONA.

SERGIO BELLO CONTOU HISTORIA PARA 1 2 3 4 5 6 DE UM PROJETO SESC E PREFEITURA DE FLORIANOPOLIS NA SEMANA DO LIVRO

Quadro 14 - Versão final do texto sobre contação de história.

Contação de histórias
Fernando e João

Um contador de histórias chamado Sergio Bello veio à nossa escola Vitor Miguel de Souza para contar três histórias: O Lago do Campo do Gigante, Profissão das Almas e Caos da Carona. Ele contou histórias para as turmas do 1º ao 6º ano.

Sergio Bello participa de um projeto do SESC de contos e de teatro para

crianças. Durante a semana do Livro, o SESC e a prefeitura firmaram uma parceria que possibilitou a vinda do contador.

O exemplo acima mostra, de forma bastante clara, a necessidade de revisão deste texto em sua 1ª versão, uma vez que há problemas de ordem ortográfica, concordância, pontuação e melhor uso da ferramenta digital – computador e Word. Esta revisão e correção, portanto, seria de grande importância para o desenvolvimento dos alunos enquanto produtores de textos; no entanto, isso não ocorreu, como afirmamos anteriormente.

Outro exemplo da importância desta metodologia de revisão e reescrita, que não ocorreu nesta edição, pode ser observado no texto escrito sobre o uso da maquiagem em adolescentes.

Quadro 15 - Versão 1 do texto sobre o uso excessivo de maquiagem.

Problemas causadas pelo excesso de maquiagem

Juliana

Ultimamente venho notando o exagero de maquiagem nas meninas da E.B.M Vitor Miguel de Souza, os olhos cheios de cores fortes, rímel, lápis, batom, gloss, etc...

de acordo com a dermatologista **Carla Albuquerque** “os problemas de pele mais frequentemente causados pelo uso da maquiagem estão a dermatite de contato (“alergia”) e a acne cosmética (cravos e espinhas induzidos pelo uso de maquiagem). “Quanto mais cedo a adolescente entra em contato com esses produtos químicos (conservantes, corantes, etc), mais chances de o organismo se sensibilizar e desenvolver alergias. E não necessariamente a alergia aparece na hora que uso o produto, pode ocorrer anos mais tarde”

Quatro alunas foram entrevistadas. Duas usam maquiagem, três usam maquiagem para ficar bonita, duas gostam de usar maquiagem e uma não, uma teve problemas com maquiagem e das quatro só três, sabe que a maquiagem pode causar problemas.

Em excesso, base, batom, rímel e esmalte podem causar alergias, infecções e inflamações. Os cosméticos foram inventados para resolver o que a natureza não se dispôs a melhorar. Mas, quando usados em excesso ou da maneira errada, eles podem agir contra a saúde da mulher. As modelos, por exemplo, deixam a maquiagem pesado só para os dias de desfiles. O oftalmologista Jorge Mitre, de São Paulo, diz que a maquiagem para os olhos contém substâncias que podem irritar as

pálpebrasm a conjuntiva e a raiz dos cílios. “Usada por tempo constante, pode desestabilizar as glândulas responsável pelo suor e pelas lágrimas, pode impedir a respiração da pele.”

Quadro 16 - Versão final do texto sobre o uso excessivo de maquiagem.

Maquiagem em excesso na escola
Juliana

O uso de maquiagem tem sido bastante difundido nos últimos anos, as mulheres usam para ficarem mais bonitas, disfarçar algumas imperfeições e realçar o que a natureza lhes deu de melhor. Apesar das qualidades destes cosméticos, muitas mulheres utilizam a maquiagem em excesso o que pode causar sérios problemas dermatológicos. Ultimamente, venho notando o exagero de maquiagem nas meninas da E. B. Vitor Miguel de Souza. Os olhos sempre com sombras de cores fortes, rímel, lápis, batom, gloss, tudo isso para que elas fiquem mais belas.

De acordo com a dermatologista Carla Albuquerque, “entre os problemas mais frequentemente causados pelo uso de maquiagem estão a dermatite de contato (“alergia”) e a acne cosmética (cravos e espinhas induzidos pelo uso de maquiagem)”. Para a médica, quanto mais cedo a adolescente entra em contato com esses produtos químicos (conservantes, corantes, etc), maiores são as chances de o organismo se sensibilizar e desenvolver alergias. No entanto, a alergia pode não aparecer no momento em que se passa a maquiagem, ela pode ocorrer anos depois do uso.

Aqui na escola, entrevistei algumas alunas para conhecer um pouco mais sobre o que as meninas pensam a respeito do uso da maquiagem. Algumas disseram usar a maquiagem todos os dias, pois são muito vaidosas e querem ficar mais bonitas.

As garotas também disseram que gostam de usar maquiagem sempre, mas algumas delas já tiveram problemas de pele por usarem maquiagem em excesso. O mais interessante é notar que todas as meninas sabem que o mal uso de maquiagem pode trazer problemas de pele, mas elas não deixam de usar e nem usam em menor quantidade.

Em excesso, base, batom, rímel e esmalte podem causar alergias, infecções e inflamações. Os cosméticos foram criados para realçar a beleza natural das pessoas, mas quando usados excessivamente, ou da maneira errada, podem agir contra a saúde da mulher. As modelos, por

exemplo, deixam a maquiagem pesada só para os dias de desfiles, a fim de não prejudicarem suas peles.

O oftalmologista Jorge Mitre, de São Paulo, diz que a maquiagem para os olhos contém substâncias que podem irritar as pálpebras, a conjuntiva e a raiz dos cílios. “Usada por tempo constante, pode desestabilizar as glândulas responsáveis pelo suor e pelas lágrimas, podendo impedir a respiração da pele”.

A maquiagem existe para que as qualidades da beleza feminina sejam realçadas, mas é preciso usar com cuidado, pois o que hoje é divertido, pode tornar-se um grande problema.

Neste exemplo, é possível observar que a reescrita do texto transformou-o em outro texto, não carregando, mais, a identidade da aluna que o produziu inicialmente. A nosso ver, trata-se, claramente, de uma nova produção textual construída por outro sujeito, ou, ainda, um apagamento do sujeito-aluno-produtor.

O 2º semestre de 2012 foi marcado por uma mudança no comando das oficinas do projeto. O jornal passou a ser direcionado pelo oficinheiro que havia trabalhado com a equipe em edições anteriores. Com essa mudança de direcionamento, o jornal também mudou. As oficinas eram mais dinâmicas, sob o ponto de vista dos educandos, e havia escrita de “matérias” em todos os momentos. Esta dinamicidade fez com que existissem mais textos produzidos durante o semestre, o que levou a duas novas edições do jornal. Em termos de escrita de cada produção, havia o processo mencionado anteriormente: produção, correção, reescrita e publicação. No entanto, estas edições contaram com uma metodologia de correção e reescrita diferentes, desta vez centrada no estudante.

Durante a 2ª edição, a correção foi realizada de forma bastante pontual. Os estudantes escreviam a primeira versão, a equipe apontava, de forma escrita, os problemas, e cada autor trabalhava a reescrita, como pode ser visto no exemplo a seguir:

Quadro 17 - Versão 1 do texto sobre as comidas da festa junina.

Festa Junina – comidas

Versão 1

Beatriz e Maria

No dia 13 de Julho comemoramos o fim do semestre com a festa Junina na festa a 8ª serie aproveitou para recadar dinheiro para a formatura.

As professoras venderam pipoca, suco, bolo, pinhão, bergamota, milho, comidas típicas...

Alem das apresentações de danças tivemos jogos comuns da festa Junina: pescaria e a dança da cadeira.

Todo dinheiro da venda sera utilizado para a formatura. “Arrecadamos 156 reais”, imforma o professor Marcão que ajudou a organizar a festa.

Desdo inicio do ano, a 8ª serie realiza atividades para arrecadar dinheiro como: lanches, mensalidades e rifas.

Quadro 18 - Correção do texto sobre as comidas da festa junina.

Festa Junina – comidas

Correção

Beatriz e Maria

No dia 13 de julho, comemoramos o fim do semestre com a festa Junina na festa a 8ª serie aproveitou para **arrecadar** dinheiro para a formatura.

(Como?)

As professoras venderam (deram) pipoca, suco, bolo, pinhão, bergamota, milho, comidas típicas... (cozinheiras) **(Por quê? Para quem? Como? Onde?)**

Além das apresentações de dança tivemos jogos comuns da festa Junina: pescaria e a dança da cadeira. (Ir para o 1º parágrafo)

Todo dinheiro da venda (da pescaria) sera utilizado para a formatura da 8ª serie. “Arrecadamos 156 reais”, imforma o ~~professor Marcão que ajudou a organizar a festa.~~

Desdo o inicio do ano, a 8ª serie realiza atividades para arrecadar dinheiro como: (venda) de lanches, mensalidades e rifas. (já citado)

Quadro 19 - Versão 2 do texto sobre as comidas da festa junina.

Festa Junina – Comidas

Versão 2

Beatriz e Maria

No dia 13 de julho, comemoramos o fim do semestre com a festa Junina. Nesta festa a escola toda estava decorada com bandeirinhas, tivemos danças, jogos, comidas típicas.

Um dos jogos foi a pescaria e o outro foi a dança da cadeira.

A pescaria foi organizada pela 8ª serie com a ajuda do professor Marcão.

Ele nos contou que algumas brinquedos da pescaria foram ganhos por

lojas da comunidade e os outros foram comprados pelos alunos e pelo professor Marcão.

Para participar da pescaria o resto dos alunos teria que pagar 2 reais para brincar.

Todo dinheiro da venda da pescaria será utilizado para a formatura “arrecadamos 156 reais”, imforma o professor Marcão. Desde o início do ano, a 8ª série realizou atividades, para arecada dinheiro como: venda de lanches, mensalidades e rifas.

Alem das apresentações e jogos tinha também a entrega de lanches. Os lanches foram feitos pelas merendeiras e as professora que entregaram para os alunos.

Os lanches eram: suca, pipoca, bolo de chocolate e banana, pinhão, bergamota e milho. O lanche estava uma delícia. Fazendo que a festa ficase melhor ainda.

Quadro 20 - Correção 2 do texto sobre as comidas da festa junina.

Festa Junina – Comidas

Correção 2

Beatriz e Maria

No dia 13 de julho, comemoramos o fim do semestre com a festa Junina. Nesta festa a escola estava decorada com bandeirinhas, tivemos danças, **jogos brincadeiras**, comidas típicas. **As brincadeiras foram Um dos jogos foi a pescaria e o outro foi a dança da cadeira.**

A pescaria foi organizada pela 8ª série com a ajuda do professor Marcão, **regente da turma.**

Ele nos contou que alguns **brinquedos brindes** da pescaria foram **ganhados doados** por lojas da comunidade e outros foram compramos pelos alunos da 8ª série e pelo professor Marcão.

Para **participar brincar da de** pescaria **o resto dos os** alunos **teria que pagaram** 2 reais **para brincar.**

Todo dinheiro da venda da pescaria será utilizado para a formatura “arrecadamos 156 reais”, ~~imn~~forma o professor Marcão. Desde o início do ano, a 8ª série **está realizouando** atividades, para arrecadar dinheiro como: venda de lanches **no recreio**, mensalidade e rifas.

Além das apresentações e **jogos** das brincadeiras **tinha** teve também **a entrega de o momento do lanches. Os lanches que** foram feitos pelas merendeiras e as professoras **que** entregaram para os alunos.

Os lanches eram: Foram distribuídos suco, pipoca, bolo de chocolate e banana, pinhão, bergamota e milho. **O lanche** estava **tudo** uma delícia.

Fazendo **com** que a festa ficasse melhor ainda.

Quadro 21 - Versão final do texto da festa junina.

Pessoal da escola comemora Festa Julina

Versão final

Beatriz e Maria

No dia 13 de julho comemoramos o fim do semestre com a Festa Julina. Na festa a escola estava decorada com bandeirinhas. As brincadeiras foram a pescaria e a dança das cadeiras.

A pescaria foi organizada pela 8ª série com ajuda do professor Marcão (regente da turma). Alguns brindes da pescaria foram dados por lojas da comunidade e outros foram comprados pelos alunos da 8ª série e pelo professor. Para brincar os alunos pagaram 2 reais. Todo dinheiro da venda da pescaria será utilizada para a formatura. “Arrecadamos 156 reais” informa o professor Marcão.

Desde o início do ano, a 8ª série está realizando atividades para arrecadar dinheiro, como a venda de lanches, no recreio, mensalidade e rifas.

Além das apresentações e das brincadeiras teve também o momento do lanche que foram feitos pelas merendeiras e as professoras entregavam para os alunos. Foram distribuídos suco, pipoca, bolo de banana e chocolate, pinhão, bergamota e milho. Estava tudo uma delícia, fazendo com que a festa ficasse ainda melhor.

Vale ressaltar que este processo de correção não era apenas feito de forma escrita, uma vez que a reescrita era realizada durante as oficinas e as dúvidas eram dirimidas ao longo do encontro, algo que é possível perceber quando observamos as mudanças que não haviam sido apontadas durante a correção. Estas correções textuais, durante as oficinas, permitiam que as alunas trouxessem suas opiniões para o debate, evidenciando que o querer dizer (GERALDI, 2010) de cada autora exigia mais que cumprir a etapa de escrever, evidenciando que é preciso haver articulação entre situações e interação entre os pares. Este procedimento metodológico de correção, apesar de ser aparentemente produtivo para o aprendizado dos educandos, foi árduo e bastante longo, pois esses educandos, ao verem seus textos marcados e corrigidos, assustavam-se e acreditavam que teriam que reescrever toda a produção, como foi relatado em entrevista, “fico meio desanimada

[com as correções] porque vai ter que fazer tudo de novo” (Beatriz). Apesar de perceberem a importância da correção, as alunas sentiam-se frustradas, “importante é, só que é muito chato. [...] Dá uma raiva” (Janaina) e, muitas vezes, não sentiam-se à vontade com estas situações, como relatado pela aluna Amanda J.: “Eu não gosto, porque tem vez que tem tanta coisa, daí chegam lá e riscam. Colocam até a palavra certa, mas riscam a palavra inteira e só deixam uma palavrinha lá”.

Talvez por esta dificuldade e frustração por parte das alunas, e também pelo fato de que a 3ª edição foi feita nos últimos meses do ano de 2012, este processo de revisão mudou na edição seguinte. O processo de escrita continuou o mesmo: levantamento de pauta, escolha de autores, apuração de fatos e entrevistas e escrita inicial. O momento da correção foi o grande diferencial desta edição, pois tudo era feito de forma oral. Os participantes escreviam, mostravam para a equipe e esta fazia as devidas correções e comentários. Assim, o debate acerca das construções textuais e do projeto de dizer de cada aluna foi mais trabalhado, pois havia interação entre escritor e corretor, tornando o processo menos árduo e favorecendo a formação de produtores de textos mais engajados e conscientes de seus papéis (ANTUNES, 2003).

Um exemplo desta construção e correção ocorreu quando da escrita da 3ª edição de 2012. Solicitou-se a uma aluna que escrevesse sobre a comemoração do Halloween. Foi dito a ela, pelo oficineiro, que era preciso responder algumas perguntas a fim de que todas as informações estivessem presentes no texto; tais perguntas referiam-se ao *lead* de uma notícia, porém, esta informação não foi passada à aluna desta forma. Apenas foi dito que uma matéria deveria responder a alguns questionamentos para que o leitor contasse com todas as informações necessárias para o entendimento do fato. A aluna, então, respondeu tais perguntas e percebeu que estas respostas não construíam o texto. Com auxílio do oficineiro e a partir das informações levantadas, a estudante construiu seu texto que passou por algumas correções de forma oral.

Quadro 22 - Construindo uma notícia.

O quê?
Quem?
Quando?
Como?
Por quê?
Onde?

Festa do Halloween
 4º e 5º ano
 quarta feira, dia 31 de outubro
 com caça tesouros com dicas em ingles
 para comemorar o halloween, aprender mais sobre ingles e para se divertir
 Na escola

Quadro 23 - 1ª versão do texto sobre Halloween.

Halloween
 E. S.
 1ª versão

No dia 31 de outubro, numa quarta-feira, as turmas do 4º e 5º ano fizeram uma atividade de caça ao tesouro para comemorar o Halloween. Os alunos receberam dicas com palavras que aprenderam em inglês. Junto com os professores, os alunos foram para lugares diferentes do colégio. Chegando nesses lugares eles recebiam mais dicas e saquinhos de doces. Chegando à brinquedoteca, as professoras Maria Amélia e Cida prepararam uma decoração típica do Halloween. Dividimos os doces entre nós.

Após esta primeira versão, oicineiro, juntamente com a aluna, levantou alguns pontos que deveriam ser trabalhados, como explicar para o leitor o que é o Halloween, a forma que a divisão dos doces foi feita e como era a decoração da brinquedoteca. Com a decisão sobre o que ainda deveria ser escrito, o icineiro explicou à aluna sobre a necessidade de haver mais parágrafos e de tornar o texto mais claro para o leitor. Após isso, a estudante reformulou seu texto, acrescentando o que fora solicitado:

Quadro 24 - Versão final do texto sobre Halloween.

Festa de Halloween 4º e 5º ano
 E.S.
 Versão final

No dia 31 de outubro, comemoramos o *Halloween*, que, em português, quer dizer Dia das Bruxas. Esse dia é comemorado em vários países, inclusive no Brasil. Essa tradição surgiu nos Estados Unidos, Reino Unido e Canadá. Hoje em dia, é normal que as crianças saiam de suas

casas para pedir “doces ou travessuras”, isso quer dizer que se os donos das casas não derem doces, as crianças vão fazer travessuras. Aqui na escola, as turmas do 4^o e 5^o ano fizeram uma atividade de caça ao tesouro para comemorar o *Halloween*. Os alunos receberam dicas em inglês com palavras que já conheciam. Junto com as professoras Maria Amélia e Cida, os alunos foram para lugares diferentes do colégio. Nesses lugares, eles recebiam mais dicas e saquinhos de doces, mas para ganhar os doces deveriam falar “doces ou travessuras”, só que em inglês, que se diz “*trick ou treat*”. O último lugar a ser visitado foi a brinquedoteca. Lá, as professoras haviam preparado uma decoração típica do *Halloween*, com bruxas, morcegos e doces. Os alunos dividiram os doces entre si e se divertiram juntos.

O trabalho de correção e reescrita na 3^a edição foi mais ágil e menos desgastante para os participantes, pois, na edição anterior, eles se sentiam desestimulados ao verem tantas notas vermelhas em seus textos. Não é possível afirmar que houve ganho em relação ao processo de escrita se analisarmos estas duas formas de correção, apenas podemos dizer que os alunos sentiram-se menos intimidados, o que, possivelmente, levava-os a escrever mais e com mais liberdade autoral, favorecendo o protagonismo de cada estudante.

4.4 “AGORA É MAIS FÁCIL COMEÇAR A ESCREVER UM TEXTO”: A FORMAÇÃO DO ALUNO PRODUTOR DE TEXTOS

O trabalho com a produção textual, na escola, conforme já foi dito durante as seções de revisão bibliográfica desta pesquisa, deve pautar-se em uma escrita que seja carregada de sentido e realidade (BRASIL, 1998). Não é possível, no momento histórico atual, e diante dos debates sobre ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, que se endosse um trabalho com a escrita na forma de treino de estruturas linguísticas, como sucedia há algumas décadas nas escolas tradicionais. Hoje, entendemos que se escreve com uma finalidade social e que a escrita é uma atividade discursiva. Por meio das produções textuais, escreve-se algo para alguém.

Neste sentido, podemos afirmar que o trabalho com o jornal escolar na experiência acompanhada nesta pesquisa apresentou esta

função interacional da linguagem (GERALDI, 2003 [1997]), pois os alunos, ao criarem novos textos, pressupunham a existência do outro e que seus textos eram lidos e partilhados. O fato, discutido anteriormente, de os sujeitos do projeto educacional sentirem-se frustrados por os colegas da escola não respeitarem seus trabalhos nos permite concluir que o leitor é parte fundamental de todo projeto. Se não houvesse público, o jornal – e seus participantes – não teriam razão para existir.

Dessa forma, compreendemos que a existência do outro implica nossa própria existência, pois apenas somos a partir do nosso par, como visto em Freire (2011 [1970]) e Bakhtin (2010 [1929]). Assim, o protagonismo presente no texto dos alunos evidencia que eles têm voz e lutam para que ela seja ouvida e respeitada, apesar de, muitas vezes, terem que cumprir com a demanda dos temas escolarizados, como já observamos.

Para Azevedo e Tardelli (2011), o processo de produção textual, na escola, deve emergir de um projeto pedagógico, pois, apenas assim, com finalidade social, os alunos serão autores e protagonistas. Neste sentido, o projeto de jornal e a metodologia empregada durante o processo de escrita permitem que os educandos construam seus textos e repensem seus projetos de dizer, uma vez que estes são construídos por meio da historicidade de cada sujeito e suas escolhas linguísticas (GERALDI, 2003 [1997]), em um constante processo dialógico (BAKHTIN, 1929), no qual muitas vozes orientam, organizam e constituem um mesmo projeto.

Neste projeto de letramento midiático, o trabalho com a formação do aluno produtor de textos iniciava na definição da pauta de cada edição e na escolha dos temas, uma vez que os alunos “escolhiam” escrever sobre os temas que mais interessavam, portanto, o planejamento da escrita iniciava neste momento. Após a escolha dos temas, as alunas, individualmente ou em duplas, reuniam-se com o oficinheiro e decidiam como seria cada texto, quais características eles teriam e como seria o levantamento dos dados. Se fosse decidido que era preciso realizar entrevistas, as alunas iniciavam o trabalhando elaborando as perguntas que seriam o norte das entrevistas e decidindo quem seriam as pessoas a serem entrevistadas.

Normalmente, todos os textos publicados partilhavam do planejamento das entrevistas, mesmo que estas não estivessem explícitas na versão final de cada texto, como na notícia dada sobre o Procon ir às escolas:

Quadro 25 - Versão final da notícia sobre o Procon.

Procon vai à escola
Amanda C. e Janaína
Versão final

O Procon (Órgão de Proteção e Defesa do Consumidor) atua em todo Brasil em defesa do consumidor, e orienta os consumidores em suas reclamações, informa sobre seus direitos, e fiscaliza as relações de consumo. Esse ano, está desenvolvendo um projeto em todas as escolas municipais de Florianópolis para conscientizar os adolescentes e promover uma mudança de comportamento nesses consumidores. Na última semana de agosto, o Procon esteve na escola Vitor Miguel de Souza e deu uma palestra e distribuiu cartilhas para os alunos da 8 série, que aprenderam bastante sobre os direitos e deveres dos consumidores.

Para a construção desta notícia, as autoras pesquisaram sobre a função do Procon e entrevistaram a coordenação da escola para conseguirem mais informações sobre a visita. É possível perceber, nesta versão e com as informações apresentadas, que o trabalho das alunas passava por vários momentos antes da publicação: decisão de pauta, escolha de tema, planejamento, entrevistas, escrita, correção e reescrita. Exceto pela fase da entrevista, os textos trabalhados no ano de 2012 contemplavam este mesmo processo metodológico.

As observações ao longo deste ano nos levaram ao entendimento de que essa metodologia de produção textual permitiu o avanço dos alunos em todas as etapas da construção do jornal, principalmente no processo de escrita. Foi possível notar que iniciar um novo texto não gerava tanta frustração, as alunas conseguiram entender como o planejamento e a função de cada texto são únicos e essenciais para o momento de produção.

As primeiras versões dos textos eram carregadas de individualidade, principalmente quando as alunas escreviam sobre algo de que participaram. Elas se colocavam como autoras e, também, participantes daquelas ações, evidenciando suas opiniões e descrevendo a situação ocorrida.

Quadro 26 - Versão 1 do texto sobre a visita às praias.

Passeio Ingleses e Santinho
Amanda J. e Paula

Versão 1

O passeio foi muito legal a gente foi em 2 praias praia do Santinho e a praia dos ingles. A gente olhou varias coisas olhamos marcas nas pedras tiramos fotos sentamos para conversar sobre o que vimos o Marcão mostro sobre as Historia das pedras que aquelas marcas foi feita a muitos anos tinha uma marca que a gente chamo de Wolwerine. Fomos até o Topo do morro da praia do Santinho vimos tipo de umas placas com desenhos rupestres e a história delas. Fomos no dia 21/06 numa 5ª feira.

A partir desta primeira versão e da análise sobre o dizer de cada autor, a correção e discussão era realizada, a fim de que o texto continuasse carregando a voz do aluno produtor. Neste momento, também, cabia aoicineiro a tarefa de indicar a reformulação do planejamento, sugerindo que a autora realizasse entrevistas ou pesquisas. Assim, o processo de revisão auxiliava na construção do produtor de textos, pois este conseguia visualizar quais avanços eram necessários para cada gênero.

Quadro 27 - Versão final do texto sobre a visita às praias.

Alunos visitam praias no norte da ilha

Amanda J. e Paula

Versão final

No dia 21/06, uma 5ª feira, as turmas 61 e 62, acompanhadas pelo professor Marcos e a professora Marcia, fizeram um passeio para a praia do Santinho e a praia dos Ingleses. Fizemos várias coisas. Vimos marcas nas pedras, tiramos fotos e sentamos para conversar sobre o que observamos. O Marcão contou sobre a história das pedras e falou que aquelas marcas foram feitas há muitos anos. Fomos até o topo do morro da praia do Santinho, vimos placas com desenhos rupestres e a história deles. Depois voltamos para o colégio e no outro dia o professor sentou para conversar com os alunos. Ele pediu para a gente fazer uma redação sobre o que fizemos lá nas praias. Entre as redações com as melhores notas, escolhemos alguns trechos que contam um pouco do passeio.

“O Resort Costão do Santinho tem uma influência negativa, porque construíram ele em cima de um lugar que poderia ter muito mais história.” T.L.C., 61

“Os sambaquis são restos de mariscos, peixes, cascas, até às vezes ossos de corpo humano. Na praia do santinho o professor também explicou para a gente sobre as máscaras que são o símbolo do Santinho e que foram desenhadas por povos pré-históricos que aqui habitavam.” V.L., 62

“Vimos o ‘Wolwerine’, cortes longitudinais que apareceram com o amolar das lanças, e isso já faz mais ou menos 5000 anos. ‘Pratos’ que se formaram com o amolar de peras. ‘Zoolitos’ animais feitos de pedras, zoo significa animais e litos, pedras.” T.L.C., 61

“Nos Ingleses a gente viu que as casas dos pescadores eram mais simples do que do Santinho, pois o resort ajuda os pescadores dizendo que estão preservando a área.” J.A., 61

“Delimitando a praia, os costões abrigam um interessante acervo de arte rupestre datada em torno de cinco mil anos. Uma destas inscrições foi que originou o nome da praia devido a sua caracterização relatos contam que alguns pescadores faziam oferendas a imagem, que sumiu misteriosamente do local por volta da década de 1940.” V.L., 62

Diante destes exemplos, é possível afirmar que a metodologia empregada neste projeto foi de grande valia para a formação de autores, pois com o passar das edições, os alunos sentiam-se mais motivados a escrever e, muitas vezes, chegavam a afirmar que estava mais fácil iniciar um texto. Portanto, o trabalho de escrita-correção-reescrita foi fundamental para que os alunos pudessem repensar o que tinham a dizer e a forma que isso aconteceria, tornando-se, assim, autores mais conscientes de seu papel naquela situação específica.

Apesar de não podermos afirmar que houve um avanço na constituição de cidadãos mais engajados e críticos (GERALDI, 2011 [1997]; FREIRE, 2011 [1992]) foi possível perceber, ao longo do ano de 2012, que o trabalho com a linguagem possibilitou uma evolução nos alunos enquanto produtores de textos, auxiliando-os na construção de argumentos, permitindo que suas opiniões tivessem embasamento e fossem, de fato, percebidas pela comunidade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES

Durante o ano de 2012, realizamos uma pesquisa do tipo etnográfico em uma escola de educação básica de Florianópolis – SC, a fim de investigarmos a formação do aluno produtor de textos como parte das práticas de letramento midiático decorrentes de um projeto escolar e buscamos responder como o sujeito-produtor de textos constrói saberes específicos em uma situação de produção escolar. Para isso, trabalhamos com alguns objetivos específicos, como refletir sobre como o projeto de jornal escolar se constitui e que tipo de prática ele perfaz; levantar a configuração do jornal e delinear como o letramento midiático se desenvolve no projeto de jornal escolar; explicar e interpretar a metodologia de trabalho, com o texto, adotada pelo/a professor/a e; explicar o processo de formação do produtor de textos e, portanto, a aprendizagem dos alunos nesse quesito no interior do projeto de jornal escolar.

Para conseguirmos responder nossa questão de pesquisa e analisarmos este projeto escolar a partir dos objetivos, trabalhamos, em nossa revisão de bibliografia, o processo de escrita na escola, a questão do gênero textual e sua relação com a prática social e, por fim, letramento midiático.

A partir das nossas observações e da análise dos dados gerados, podemos concluir que o projeto de jornal escolar desenvolvido na naquela instituição de ensino apresentou uma prática que evidenciava os trabalhos realizados na escola e colocava os alunos em contato com um objeto discursivo que era parte da história deles, fazendo-os repensar a escola e sua participação nesta comunidade, possibilitando que os educandos reconstruíssem e ressignificassem suas identidades, tornando-se alunos mais atuantes na comunidade escolar, construindo, também, saberes específicos acerca de linguagem. Em nossas entrevistas, foi possível perceber o quanto a linha editorial deste jornal era importante, pois as alunas afirmaram que, a partir do projeto, passaram a envolver-se mais no cotidiano escolar. Apesar de percebermos que houve ausência de debate durante as oficinas, o compartilhamento de um mesmo objeto discursivo e a interação entre os pares propiciadas por este projeto foram de grande valia para o crescimento do jornal da escola e dos alunos enquanto produtoras de texto.

Entendendo que o projeto desenvolvido apresentava uma prática social que privilegiava a escola e os assuntos relacionados a ela, podemos compreender como o trabalho com o letramento midiático

aconteceu durante as oficinas, ao permitir que os alunos partilhassem de práticas inerentes ao trabalho com as mídias. Lidar com reuniões de pauta, planejamento do processo de escrita, levantamento de dados e fatos e a construção textual possibilitou que alunos tivessem contato com práticas de letramento midiático que, muitas vezes, não estão presentes na escola. Apesar de compartilharmos o entendimento da coordenadora do projeto de que os alunos não são jornalistas-mirins, participar destas práticas midiáticas levava-os a conhecer as mídias e compreender, de forma mais pontual, a construção dos gêneros que compõem a esfera jornalística. É preciso afirmar, no entanto, que o trabalho desenvolvido na escola, apesar de midiático, não trouxe para o ambiente escolar uma reflexão crítica acerca das mídias e seus jogos de poder, deixando de explorar o funcionamento das mídias e não possibilitando a promoção de uma reflexão sobre como usá-las de forma mais crítica (BUCKHINGHAM, 2010).

Em se tratando da metodologia com a produção textual, podemos afirmar que o trabalho realizado pela equipe que coordenava o projeto de jornal escolar foi de grande importância e valia para os participantes daquela unidade escolar, pois o protagonismo autoral foi desenvolvido durante todo o processo e os alunos perceberam que a metodologia de escrita-correção-reescrita empoderou-os para serem autores e terem voz diante de seus pares. Apesar disso, o trabalho com o gênero textual não foi contemplado da maneira que imaginávamos quando iniciamos a pesquisa naquela escola. Não houve, em nenhum momento, uma discussão acerca da pluralidade dos gêneros e de como o entendimento destes e do trabalho com a linguagem pode favorecer o protagonismo dos sujeitos e a mudança da sociedade, a partir do momento que ideologias são interpretadas por meio dos discursos.

Ainda assim, podemos concluir que esta metodologia favoreceu a formação dos alunos enquanto produtores de textos, uma vez que, ao escreverem textos carregados de sentido e realidade e tendo certeza de que teriam leitores, os alunos reconstruíam e ressignificavam suas identidades, pois havia o outro durante este processo de escrita, eles não mais escreviam para o professor. O trabalho com a linguagem, neste projeto de letramento, contemplava a questão social e interacional, permitindo que a voz dos alunos fosse, de fato, percebida pela comunidade escolar.

A partir do exposto e do que foi analisado por nós, é possível concluir que o trabalho realizado nesta escola com o jornal escolar permite a construção de saberes específicos, uma vez que, ao trazerem suas vozes para a comunidade, os alunos tornaram-se protagonistas,

aprendendo de forma significativa e sendo parte deste aprendizado, e repensaram seus projetos de dizer (GERALDI, 2003 [1997]), analisando, não apenas seus discursos, mas a construção textual de cada gênero, a necessidade do outro no momento da escrita e a importância de se criar uma mídia que discuta a escola.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Maria Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Análise de textos - fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus Editora, 2011 [1995].

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008 [2005].

AZEVEDO, Claudinéia B.; TARDELLI, Marlete C. Escrevendo e falando na sala de aula *in* GERALDI, J. Wanderley; CITELLI, Beatriz (coordenadores). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BALTAR, Marcos. **Letramentos e gêneros textuais midiático-escolares**. Santa Maria: Letras, 2010.

_____. **A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. Tese de doutoramento, UFRGS, 2003.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 2010 [1929].

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1979].

BARTON, David; HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como práctica social *in* ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (Eds.). **Escritura y Sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima, 2004.

BOAVENTURA, Lêda Maria Vieira. **Letramento midiático e letramento escolar**: um diálogo possível in Travessias – pesquisa em educação, cultura, linguagem e arte. Cascavel: UNIOESTE, 2007.

BONINI, Adair. **Metodologias do ensino de produção textual**: a perspectiva da enunciação e da Psicolinguística. Perspectiva, v. 20, n. 01, Florianópolis: jan/jun, 2002. p. 23-47.

_____. **A relação entre prática social e gênero textual**: questão de pesquisa e ensino. Veredas (UFJF), v. 11, n. 2, p. 1-21, 2007.

_____. **Jornal escolar**: sua organização, seus gêneros, seu papel no ensino de Língua Portuguesa. Projeto de pesquisa apresentado à Prefeitura Municipal de Florianópolis. Florianópolis, 2010.

_____. **Jornal Escolar**: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem. Belo Horizonte: RBLA, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Capital Cultural, Escuela Y Espaço Social**. Mexico: Siglo XXI Editores. Tradução para o espanhol de Isabel Jimenez, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderlei (org), **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006 [1995], p. 117-126.

BUCKINGHAM, David. **Media Education**: literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity, 2010 [2003].

_____. **Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização**. Tradução de Ricardo Uebel. Porto Alegre: Educ. Real, 2010.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa**: reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, n. 115, 2002.

DURANTI, Alessandro. **Antropología Lingüística**. Cambridge University Press, 2000.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**. Boitempo Editorial, 1997. Tradução de Silvana Vieira e Luís Carlos Borges.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e Autoria. In: BRAIT, BETH (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012).

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Isabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

_____. **Analysing Discourse**. Oxon: Routledge, 2003.

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho. **Linguagem e gênero social: contribuições da análise crítica do discurso e da linguística sistêmico-funcional**. DELTA(online), São Paulo, v.25, nº esp., 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502009000300013&script=sci_arttext. Acesso em 05 de agosto de 2013.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2010 [2008].

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2011 [1967].

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011 [1970].

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora, 2009 [1981].

_____; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011 [1984].

_____; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. 5a edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011 [1986].

_____. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2011 [1992].

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2011 [1996].

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som** – um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2011 [2002], p. 64-89.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1997].

_____. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006 [1995].

_____. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. **Da redação à produção de textos.** In GERALDI, J. Wanderley; CITELLI, Beatriz (coordenadores). Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: Cortez Editora, 2011 [1997].

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1996.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. **Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação.** Tradução de Márcia Barroso. Campinas: Educ. Soc., 2008.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MIRANDA, Amanda Souza de. **O Jornal Escolar e a Educação Problematicadora:** vislumbrando uma aproximação. UNirevista, 2006.
MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RAJAGOPALAN, KANAVILLIL. **Por uma Linguística crítica.** São Paulo: Parábola, 2004.

RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica e realismo crítico**: implicações interdisciplinares. Campinas: Pontes Editores, 2000.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas**: implicações teórico-metodológicas. Linguagem em (Dis)curso. Tubarão: Unisul, 2004.

_____. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio histórica – privação sofrida e leveza de pensamento *in* MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 251-276.

SANTOS, Antônio; PINTO, Manuel. **O jornal escolar**: por que e como fazê-lo. Porto: Edições Asa, 1995.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. **The psychology of literacy**. Cambridge, Inglaterra: Harvard University Press, 1981.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos do letramento**: glossário para leitores iniciantes. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SOARES, Doris de Almeida. **Introdução à Linguística Aplicada e sua utilidade para as pesquisas em sala de aula de línguas estrangeiras**. Revista Philologus, Ano 14, n. 40 Suplemento. Rio de Janeiro: CIEFIL, 2008. Disponível em: www.filologia.org.br/revista/40suple.html .

SOBRAL, Adail. **Ato/atividade e evento** *in* BRAIT, Beth. BAKHTIN (org), Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2012.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

_____. Literacy Practices and Literacy Myths, in **The Written Word: Studies in Literate Thought and Action**. Language and Communication Series, Vol. 23, 1988.

_____. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: JONES, Marilyn Martin; JONES, Kathryn. **Multilingual Literacies: reading and writing diferente worlds**. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

_____. **Autonomous and Ideological Models of Literacy: approaches form New Literacy Studies**. Media Antropology Network, 2006. Disponível em www.media-atropology.net, acesso em 16 de novembro de 2013, às 16 h e 18 min.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas in MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

STROMQUIST, Nelly P. Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços, **Educação e Pesquisa**. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, 2001.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Gêneros textuais e letramento**. Belo Horizonte: RBLA, 2010.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Tradução do Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PUCES. Petrópolis: Vozes, 2012 [1995].

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNOS E RESPONSÁVEIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A partir do que me foi explicado, acredito ter entendido o estudo “O jornal escolar e seus desdobramentos na prática educacional – análise de uma experiência em uma escola municipal de Florianópolis – SC”, por meio das informações que recebi.

Ficaram claros, para mim, que este trabalho será desenvolvido durante as oficinas de jornal escolar, que a pesquisadora irá acompanhar tais oficinas, podendo entrevistar meu filho a qualquer momento da pesquisa, fazer uso de gravações em vídeos e analisar os textos escritos por ele. Entendi, também, que estes procedimentos têm garantias de confidencialidade – não expondo meu filho, seu nome ou sua imagem – e também tenho garantia de esclarecimento sobre a pesquisa quando solicitar.

Está evidente, também, que a participação do meu filho neste trabalho é livre de qualquer tipo de despesas ou riscos, tendo em vista que a pesquisadora irá analisar a aprendizagem da linguagem escrita por meio da produção textual, verificar a produção de gêneros escritos e investigar o acesso de meu filho às práticas de letramento midiático, sendo que toda essa análise irá acontecer a partir dos textos produzidos por ele e por meio de acompanhamento das oficinas e entrevistas com os participantes. Entendo, também, que este estudo não vai avaliar o desempenho escolar do meu filho e que, caso solicite, terei acesso aos resultados desta pesquisa e que minhas possíveis dúvidas serão esclarecidas sempre que for necessário.

Concordo, voluntariamente, que meu filho participe deste estudo, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo.

Assim, assino este documento que foi escrito e assinado em duas vias, permanecendo uma comigo, como responsável pelo aluno participante da pesquisa, e outra com a professora-pesquisadora.

Florianópolis, ____ / ____ / ____

Assinatura do responsável pelo aluno

Nome:

Endereço:

RG: _____ Fone: ()

Florianópolis, ____ / ____ / ____

Assinatura da pesquisadora

Nome: Paula Isaias Campos-Antoniassi

Endereço:

E-mail: Fone:

Florianópolis, ____ / 09/ 2012

Assinatura do responsável pela pesquisa

Nome: Adair Bonini

Endereço:

E-mail: Fone:

Florianópolis, ____ / 09/ 2012

Assinatura do aluno

Nome:

Assentimento sobre a pesquisa:

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES E COORDENADORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A partir do que me foi explicado, acredito ter entendido o estudo “O jornal escolar e seus desdobramentos na prática educacional – análise de uma experiência em uma escola municipal de Florianópolis – SC”, por meio das informações que recebi.

Ficaram claros, para mim, que este trabalho será desenvolvido durante as oficinas de jornal escolar, que a pesquisadora irá acompanhar tais oficinas, podendo realizar entrevistas comigo a qualquer momento da pesquisa, fazer uso de gravações em vídeos e analisar os textos escritos pelos alunos. Entendi, também, que estes procedimentos têm garantias de confidencialidade – não expondo os participantes da pesquisa (alunos, professores, bolsistas e coordenadores da instituição) – e também tenho garantia de esclarecimento sobre a pesquisa quando solicitar.

Está evidente, também, que minha participação neste trabalho é livre de qualquer tipo de despesas ou riscos, tendo em vista que a pesquisadora irá analisar a oficina do jornal por da produção textual dos alunos, verificar a produção de gêneros escritos e investigar o acesso dos estudantes às práticas de letramento midiático, sendo que toda essa análise irá acontecer a partir dos textos produzidos pelos alunos e por meio de acompanhamento das oficinas e entrevistas com os participantes. Entendo, também, que este estudo não vai avaliar o desempenho dos profissionais da educação e que, caso solicite, terei acesso aos resultados desta pesquisa e que minhas possíveis dúvidas serão esclarecidas sempre que for necessário.

Concordo, voluntariamente, participar deste estudo, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo.

Assim, assino este documento que foi escrito e assinado em duas vias, permanecendo uma comigo, como participante da pesquisa, e outra com a professora-pesquisadora.

Florianópolis, ____/____/____

Assinatura do participante

Nome:

Endereço:

RG: _____ Fone: () _____

Florianópolis, ____ / ____ / ____

Assinatura da pesquisadora

Nome: Paula Isaias Campos-Antoniassi

Endereço:

E-mail: Fone:

Florianópolis, ____ / 09/ 2012

Assinatura do responsável pela pesquisa

Nome: Adair Bonini

Endereço:

E-mail: Fone:

Florianópolis, ____ / 09/ 2012

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO – ALUNOS

- A) Sobre o grupo e a relação com o jornal:
- 1) Quando você entrou para o grupo do jornal escolar e por que decidiu embarcar no projeto?
 - 2) Como você enxerga o trabalho com o jornal? Há um sentimento de fazer e acabar ou há uma preocupação com o processo de ensino e aprendizagem?
 - 3) Pra você, o que significa fazer jornal?
- B) Como os outros veem o jornal:
- 4) Sobre os outros colegas da escola. O que eles falam a respeito de você participar da equipe do jornal?
 - 5) E quando o jornal é distribuído nas classes, o que eles falam?
 - 6) E os professores? Qual a reação deles ao receber o jornal?
 - 7) Os professores usam o jornal como instrumento de ensino?
 - 8) Como você se sente quando alguém elogia o trabalho que foi desenvolvido com sua ajuda?
- C) Sobre a oficina e a organização do jornal:
- 9) Conversando com a professora-coordenadora do projeto, soube que, a cada início de semestre, ela apresenta ao grupo o que tem acontecido na escola, na comunidade e sugere que o grupo fale a respeito disso e permite que vocês deem sugestões de pauta. Como surgem as questões propostas pelos alunos? É porque está acontecendo na escola, porque o assunto está na moda...
 - 10) A opinião dos alunos que participam da oficina, é levada em consideração? É possível colocar a opinião de cada um no jornal? Tem espaço para a opinião dos alunos? Como isso é encarado?
 - 11) O jornal é da escola ou dos alunos que trabalham nele?
- D) Sobre a produção textual:
- 12) Como você sabe que texto está escrevendo? O que te leva a saber que aquele texto é uma matéria? Ou uma nota? Como você sabe que está escrevendo uma nota?
 - 13) Quais “tipos de textos” têm no jornal?

14) O jornal tem caça-palavras, receitas... você acha que estes textos pertencem à esfera jornalística?

15) Sobre as correções destes textos. Como ela é feita? Você reescreve seu texto? Quando o texto volta corrigido, qual sua reação? Na sua opinião, receber as correções e reescrever um texto, ajuda no processo de escrita? Faz diferença?

16) Você acha que desempenha o papel de ‘jornalista-mirim’? Qual o seu papel aqui no jornal?

17) Fazer jornal ajudou em algo aqui na escola? E fora da escola? Algo mudou com o trabalho com o jornal?

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO –
OFICINEIRO/BOLSISTA OFICINEIRO:**

- 1) Sua formação é em Psicologia, mas tem trabalhado com o jornal aqui na escola há algum tempo. Quando e como isso começou?
- 2) Como você se preparou para esse trabalho?
- 3) Uma das meninas me contou que, no início, você fez umas oficinas explicando a formatação do jornal, dos textos. Como isso aconteceu?
- 4) Sua relação com as meninas é bem próxima o que facilita o desenvolvimento do trabalho. Sempre foi assim? Como era no início do projeto?
- 5) E sua relação com os professores da escola? Há algum trabalho em conjunto?
- 6) A XXXX é a professora responsável pelo projeto do jornal. Como vocês desenvolvem o trabalho com o jornal? Ela te auxilia nas questões mais práticas – como diagramação, fechamento de orçamento – ou também com o trabalho com a linguagem? Como é esse auxílio?
- 7) Na definição de pauta, é apresentado pras meninas o que acontece/aconteceu na escola e elas dão algumas opiniões sobre o que escrever. Como isso acontece? Como se escolhe o que escrever e quem vai escrever?
- 8) E quando um acontecimento é importante e ninguém quer escrever sobre ele?
- 9) Conversando com as meninas, eu percebi que não há uma definição dos gêneros discursivos a serem produzidos a cada edição. O que você acha desse processo? No seu entendimento, na forma que as meninas trabalham, escrevem, você acha que é importante refletir sobre cada gênero antes de produzi-lo ou o trabalho com a escrita, com a produção supera esse momento reflexão da forma? O que você acha disso?
- 10) O que é matéria?
- 11) Sobre a correção e reescrita dos textos. No último jornal, a correção foi feita de forma bem pontual, marcando os erros nos textos das meninas, dessa vez, a correção aconteceu de forma mais conjunta, com elas do lado, explicando. Você viu diferença no trato das meninas com o texto? Na sua opinião, qual tipo de correção é mais interessante em se tratando deste trabalho com o jornal?

12) Você consegue avaliar o desenvolvimento das meninas? Como? As meninas que já estão há muito tempo e as que estão há 6 meses, por exemplo. É possível perceber o desenvolvimento com a escrita?

13) Você está lidando com adolescentes e é muito comum que algumas delas não queiram participar, escrever. Algumas meninas não querem mesmo e não escrevem, o que fazer? Como você lida com isso?

14) Ao longo dos semestres, seu trabalho também mudou, né? Como você avalia o seu desenvolvimento enquanto professor?

15) Aquele semestre que você ficou fora da equipe do jornal... o que aconteceu? Por que dar esse tempo? E por que voltou?

16) Por que os meninos não estão no jornal?

17) As meninas são jornalistas? Por que?

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO – PROFESSORA/COORDENADORA DO PROJETO

- 1) Vamos começar com a sua formação, tempo de escola, seu função aqui na escola...
- 2) Quando você veio pra cá, o trabalho com o jornal já existia. Já era com o Mais Educação? Como você se engajou nesse projeto com o jornal?
- 3) Existe um oficinairo e você, de certa forma, é a professora responsável pelo projeto. Qual o seu papel, de fato, nesse projeto?
- 4) Como o oficinairo é escolhido?
- 5) Quando da definição de pauta, é apresentado às meninas, o que tem acontecido na escola, na comunidade. E se elas não se interessam por algum dos assuntos, é possível impor a alguém que escreva sobre isso ou não?
- 6) A gente sabe que, no jornal, há vários gêneros discursivos sendo contemplados. Mas essa reflexão acerca dos gêneros não é feita. Na sua opinião, enquanto professora de linguagem e enquanto educadora que conhece a evolução das meninas, essa reflexão deve acontecer? Como você encara isso?
- 7) Não há uma avaliação formal das meninas, como se avalia o desenvolvimento delas? Vendo o produto final, você enxerga o desenvolvimento de cada uma? Como?
- 8) Participar do jornal dá algum benefício, em termos de nota, pras meninas?
- 9) Como você enxerga os outros professores não usarem o jornal em sala de aula? Há algum incentivo para que eles possam usar? Há uma discussão sobre isso?
- 10) A maioria das alunas participa bastante. Mas uma ou outra não se interessam por nenhum tema, não querem escrever sobre nada. Como fica? A gente sabe que estão em um momento diferente, são adolescentes, estão se descobrindo, descobrindo a sexualidade, mas elas estão aqui pra produzir o jornal. E não o fazem. E aí?
- 11) O que o jornal traz pra escola?
- 12) Por que os meninos não estão no jornal?
- 13) As meninas são jornalistas? Por quê?

**APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO -
DIRETOR:**

- 1) Nome completo. Formação. Quanto tempo de escola enquanto diretor e enquanto professor.
- 2) Na nossa primeira conversa, você me explicou que o jornal existe na escola há bastante tempo. Há quanto tempo? Como era produzido? Era em aula? Em oficina? Como era todo o processo?
- 3) Há quanto tempo a escola está inserida no Mais Educação? Como foi esse processo? Foi uma escolha da escola ou imposição do município?
- 4) O Mais Educação manda uma verba para os trabalhos. Essa verba vai diretamente para a escola ou passa pelo município? A escola tem autonomia para decidir quais oficinas vão existir e em quê o dinheiro será aplicado?
- 5) O jornal sempre foi enviado para todas as escolas da rede municipal? Há um retorno dessas instituições? O que as pessoas falam do jornal?
- 6) Como aconteceu a escolha dos responsáveis pelo jornal?
- 7) Você interfere na produção do jornal, indicando assuntos a serem tratados, por exemplo? Você escreve para o jornal?
- 8) Os professores não utilizam o jornal da escola em sala de aula. Como você enxerga isso? Há uma reflexão sobre este fato? Os outros professores comentam alguma coisa?
- 9) Pra você, as meninas são jornalistas?

ANEXOS

ANEXO 1 – FOLHA DE ROSTO E PARECER DO PROJETO ENVIADO AO COMITÊ DE ÉTICA



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: O jornal escolar e seus desdobramentos na prática educacional - análise de uma experiência em uma escola municipal de Florianópolis - SC		2. Número de Sujeitos de Pesquisa: 19	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Adair Bonini			
6. CPF:		7. Endereço (Rua, n.º):	
8. Nacionalidade: BRASILEIRA	9. Telefone:	10. Outro Telefone:	11. Email: adair.bonini@gmail.com
12. Cargo:			
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p>Data: <u>10 / 10 / 2017</u></p> <p style="text-align: right;"> Assinatura </p>			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: Universidade Federal de Santa Catarina		14. CNPJ: 83.899.526/0004-25	
15. Unidade/Órgão: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (Hospital Universitário HU- UFSC)			
16. Telefone: (48) 3721-9100		17. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 196/96 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: <u>HERONIDES M. DE MELO MOURA</u> CPF: <u>[REDACTED]</u></p> <p>Cargo/Função: <u>COORDENADOR DO PROGRAMA</u></p> <p>Data: <u>10 / 10 / 2017</u></p> <p style="text-align: right;"> Assinatura Prof. Dr. Heronides M. de Melo Moura Coordenador do Programa P. G. Linguística/UFSC Portaria nº 126/KB/2017 </p>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O jornal escolar e seus desdobramentos na prática educacional - análise de uma experiência em uma escola municipal de Florianópolis - SC

Pesquisador: Adair Bonini

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 08750312.1.0000.0121

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (Hospital Universitário HU-

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 145.881

Data da Relatoria: 12/11/2012

Apresentação do Projeto:

O projeto "O jornal escolar e seus desdobramentos na prática educacional - análise de uma experiência em uma escola municipal de Florianópolis - SC" é uma pesquisa de tipo etnográfico, realizada no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC e está associada ao projeto de pesquisa em andamento intitulada "Jornal escolar: sua organização, seus gêneros, seu papel no ensino de Língua Portuguesa". A escola municipal onde será realizada a pesquisa foi escolhida devido aos "bons resultados" do trabalho com o jornal escolar e a pesquisa visa compreender a realização desse projeto em oficinas que integram o projeto "Mais Educação", enfatizando a relação entre a aprendizagem da linguagem escrita e a produção textual realizada pelos alunos. São 19 sujeitos participantes da pesquisa, 15 alunos e 4 coordenadores.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Verificar a aprendizagem da linguagem escrita na produção textual dos alunos, bem como práticas de produção de gêneros escritos dos alunos a partir da imersão na experiência de produção de um jornal escolar.

Objetivo Secundário:

Investigar o ingresso dos alunos em práticas de letramento midiático.

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-900
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-9206 **Fax:** (48)3721-9696 **E-mail:** cep@reitoria.ufsc.br

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo consta no Relatório de Pesquisa, "Para a execução deste projeto, não há nenhum tipo de risco para o participante da pesquisa".

Entretanto, é preciso ponderar que a pesquisa será realizada em uma instituição escolar, envolvendo a análise do trabalho pedagógico do professor e a participação de adolescentes nas oficinas, inclusive analisando sua produção textual. Assim, é importante que os pesquisadores considerem na avaliação dos riscos as questões éticas relacionadas com a participação desses sujeitos, tais como a garantia do sigilo e a confidencialidade dos dados obtidos.

Quanto aos benefícios, registra-se: "O desenvolvimento deste trabalho trará benefícios para o entendimento da prática educacional, principalmente em se tratando do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, pois será evidenciado que o trabalho com jornal escolar possibilita uma educação libertadora e emancipatória".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante pois pretende investigar uma prática escolar de ensino e aprendizagem a partir de um estudo de caso que propiciará dados relevantes para a análise da elaboração de jornais como metodologia do ensino da produção textual.

A metodologia apontada é de tipo etnográfico e o ponto central é a análise das oficinas de produção do jornal escolar. Os procedimentos apontados são: observação participante, entrevistas individuais e grupais gravadas em áudio e vídeo; gravação de algumas oficinas em vídeo; análise das produções escritas dos alunos; coleta e análise dos jornais já produzidos pela Escola desde o início do projeto; análise de documentos do Ministério da Educação e da Secretaria Municipal de Educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foi enviado uma Carta de Resposta às Pendências assinada pelo pesquisador responsável.

Entretanto, provavelmente quem redigiu a carta foi a pesquisadora Paula Isaías Campos-Antoniassi, visto que são descritos vários procedimentos realizados na Escola onde os dados serão coletados.

Depois de analisar esse documento e os que foram enviados ao Comitê de Ética, observa-se:

- o processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais, alunos e professores foi descrito;
- o questionário foi apresentado e está de acordo com os objetivos da pesquisa
- foi acrescentado no TCLE dirigido aos pais o espaço para o registro do assentimento do aluno

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima

Bairro: Trindade

CEP: 88.040-900

UF: SC

Município: FLORIANÓPOLIS

Telefone: (48)3721-9206

Fax: (48)3721-9696

E-mail: cep@reitoria.ufsc.br

- foi apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos professores e coordenadores, que atende às exigências da Resolução CNS 196/96.

Entretanto, o Parecer Consubstanciado indicava a necessidade de constar no TCLE "o nome e a assinatura do pesquisador responsável, além de seus respectivos telefone e e-mail para que o sujeito possa entrar em contato". Esse aspecto não foi contemplado. Ou seja, além do nome da pesquisadora Paula Isaias Campos-Antoniassi, é necessário que conste o do pesquisador responsável, Adair Bonini.

Recomendações:

- Acrescentar nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido o nome do pesquisador responsável, Adair Bonini, além de seus respectivos telefones e e-mail.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto no parecer, recomendo a aprovação do projeto "O jornal escolar e seus desdobramentos na prática educacional - análise de uma experiência em uma escola municipal de Florianópolis - SC" pelo Comitê de Ética.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

FLORIANÓPOLIS, 13 de Novembro de 2012

Assinador por:
Andréa Ferreira Delgado
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-900
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-9206 **Fax:** (48)3721-9696 **E-mail:** cep@reitoria.ufsc.br

ANEXO 2 – ENCAMINHAMENTO DE PESQUISA DE MESTRADO



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
Rua Ferreira Lima, 82 – térreo – Centro
CEP 88015-420 – Florianópolis – SC
Telefone: (48) 21065922
formacao permanente@gmail.com



OFÍCIO GEPE 96 /2012

Florianópolis, 19/06/2012.

Ilmo. Diretor



ENCAMINHAMENTO: PESQUISA DE MESTRADO

A Gerência de Formação Permanente, em consonância com a Portaria Municipal nº. 044/2011, encaminha o pesquisador **Paula Isaias Campos-Antoniassi**, do PPGLg – Programa de Pós-Graduação em Linguística, da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, com o objetivo de obter autorização para a realização da pesquisa de Mestrado intitulada: **"O jornal escolar e seus desdobramentos na prática educacional – análise de uma experiência em uma escola municipal de Florianópolis – SC"** na [REDACTED], com previsão de desenvolvimento no período de: **Ano Letivo de 2012**.

Caso a Unidade Educativa seja favorável à pesquisa, informamos que os seguintes procedimentos são imprescindíveis:

1. O pesquisador deve disponibilizar, na entrevista, carta de apresentação do professor orientador e projeto de pesquisa.
2. O desenvolvimento do projeto acontecerá com o conhecimento e a anuência dos profissionais da respectiva Unidade Educativa.
3. Toda e qualquer intervenção realizada pelo pesquisador deverá ser previamente discutida com os profissionais da referida Unidade Educativa.
4. Os registros, documentários, fotos, ilustrações e outros, quando envolverem aluno/criança ou pessoas da comunidade educativa, deverão ser precedidos de autorização por escrito, de pessoa capaz, com a interveniência do diretor da Unidade Educativa.
5. Em caso de necessidade de obtenção de dados já sistematizados pela SME

(Central) ou Unidade Educativa, o pesquisador deverá solicitar com, no mínimo, 48 (quarenta e oito) horas de antecedência.

6. Dados, informações, referências ou depoimentos sobre a Secretaria Municipal de Educação deverão ser referenciados, conforme as normas da ABNT.
7. Fica firmado o compromisso de retorno dos resultados à Unidade Educativa onde se desenvolveu a pesquisa e à Secretaria Municipal de Educação por meio de socialização dos dados em seminários, fóruns de debate, cursos de extensão, a critério do pesquisador, em acordo com a direção da Unidade Educativa ou SME (Central).

Agradecemos antecipadamente a sua parceria nesse processo de investigação, certos de que esta experiência será extremamente significativa, contribuindo com reflexões, proposições e indicadores que visem à qualidade da ação educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

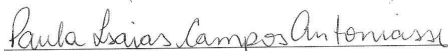
Atenciosamente,



Deisi Cord - Articuladora de Pesquisa

Gerência de Formação ~~Deisi Cord~~
Articuladora da Gerência de
Formação Permanente
Matrícula 11.693-9

Assinatura do Pesquisador:



ANEXO 3 – TEXTO AUTOMUTILAÇÃO

Automutilação é um problema sério

A... S... 8°

A automutilação é um distúrbio de comportamento que faz com que o paciente agrida o próprio corpo ao sentir profunda tristeza, raiva, nervosismo ou após viver um trauma.

Pode parecer que não, mas a prática é muito comum em jovens próximos a nós. Durante a adolescência, os incidentes de automutilação são associados aos sintomas de depressão e ansiedade, comportamento antissocial, uso

Na adolescência, o distúrbio pode estar ligado à depressão e à ansiedade

de álcool, drogas e cigarro. Pesquisadores afirmam que a detecção precoce e o tratamento dos transtornos mentais comuns a adolescência são considerados componentes importantes, e até então não reconhecido de prevenção do suicídio em adultos jovens.

O número assusta quando vemos que um em cada doze

jovens se mutila, com agressões como cortes, queimaduras e batidas do corpo contra a parede. Para aqueles que se auto-flagelam, a prática é uma tentativa de aliviar sensações como angústia, raiva ou frustração. O problema é mais comum entre mu-

Foto: Google Images



A depressão durante a adolescência é um dos sintomas que pode estar associado a automutilação

Foto: Google Images



A cantora Demi Lovato se tratou de distúrbios de automutilação

lheres de 15 a 24 anos.

Normalmente, os adolescentes fazem isso por pensarem que sua raiva, mágoa ou algo do tipo podem passar com a automutilação. Mas, na realidade, estes sentimentos não passam. O que acontece é apenas sensação de alívio que se dá pelo fato de que a pessoa se mutilou e vai passar a cuidar do ferimento em vez de pensar na raiva ou mágoa que o atingiu.

ANEXO 4 – CAPA JORNAL 1ª EDIÇÃO

COMUNICAÇÃO EM OUTRAS PALAVRAS

Ano 12 - Edição N 27 - Ano 201

EBM

Distribuição Gratuita

Automutilação

Um distúrbio, que na adolescência, pode estar ligado à depressão e à ansiedade. **Pág. 5**

Bombeiro Mirim

Projeto formou a primeira turma da Escola Vitor Miguel no início do ano. **Pág. 5**

Maquiagem em excesso na escola

Conheça os danos causados à pele e aos olhos pelo uso excessivo de maquiagem. **Leia mais na página 6**

Alunos cuidam da horta da escola

Pág. 3

Uso do uniforme agora é obrigatório

Pág. 6

Visita ao Horto Florestal

Pág. 6

ANEXO 5 – CAPA JORNAL 2ª EDIÇÃO

COMUNICAÇÃO EM OUTRAS PALAVRAS

Ano 12 - Edição N 24 - Ano 2012

EDM 1

Distribuição Gratuita

Festa Julina

Decoração, brincadeiras, comidinhas e uma quadrilha super diferente! **Pág. 3**

Saída de estudos

Estudantes do colégio visitam praias da ilha para estudar história. **Pág. 6**

Reforma na praça do Itacorubi

Pág. 7

Alunos disputam jogos escolares

Pág. 7

Segunda parte da história do rock

Pág. 8

CEOP visita creche

Veja como foi a visita e conheça um pouco mais os anos iniciais da Vitor Miguel. **Lêa mais na página 4**

ANEXO 6 - CAPA JORNAL 3^A EDIÇÃO

COMUNICAÇÃO EM OUTRAS PALAVRAS

Rua Vitor Miguel de Almeida, 1716 - Recanto - Florianópolis/SC - Fone: (48) 3204-0231 - Fax: (48) 3204-1043

Ano 12 - Edição N 29 - Ano 2012

EBM

Distribuição Gratuita

Gincana

Risos, brincadeiras, jogos e muito mais na Gincana Esportiva e Cultural. **Pág. 2**

Dia das bruxas

No dia 31 de outubro os alunos do 4º e 5º ano comemoraram o Halloween. **Pág. 3**

Mostra Pedagógica da

Confira os trabalhos que aconteceram durante todo o ano em nossa escola. **Leia mais na página 3**

Despedida da 8ª série

Pág. 2

Dicas para este verão

Pág. 4

A história do rock: última parte

Pág. 4